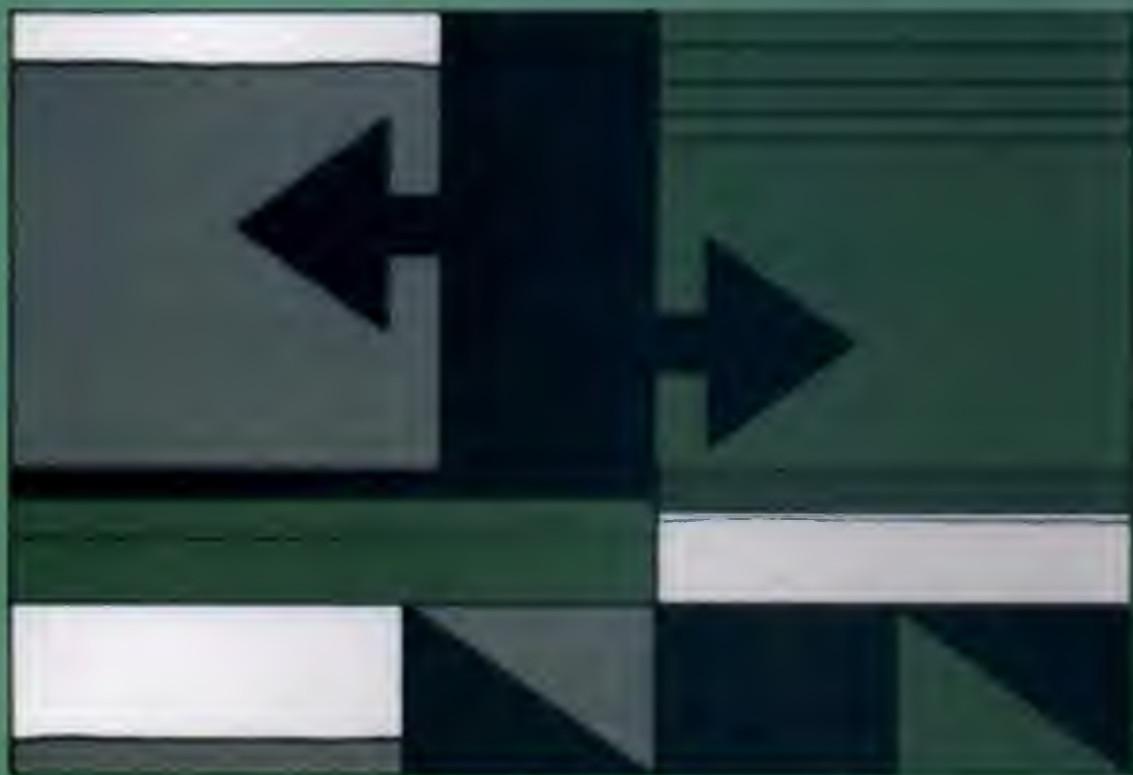


مناهج البحث في

العلوم التربوية والنفسية



د. حسين الدريري

د. حسن البيلاوى

د. محمد الطيب

د. شبل بدران

د. كمال نجيب

مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية

د. محمد عبد الظاهر الطيب د. حسين الدرني
د. شبل بدران د. حسن حسين البيلاوى
د. كمال نجيب

٢٠٠٥

دار المعرفة الجامعية
40 ش. سوتير - الإسكندرية - الإسكندرية

مدونة أحمد حمزة الجبوري

للعلوم التربوية والنفسية

الكتاب : مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية
الكاتب : د. محمد الطيب، د. حسين الدربيسي، د. شبل بدران
د. حسن البيلاوى، د. كمال نجيب

الطبعة : الأولى ١٩٩٧ - الثانية ٢٠٠٣ - الثالثة ٢٠٠٥

رقم الابداع : ٩٦/١٣١٨٠
التاريخ : ٩٧-٢٧-١٧١-٧
الترقيم الدولي : I.S.B.N

المطبعة : شركة الجمهورية الحديثة للطباعة
١- ش. محمد طلعت نعمن محطة الرمل - ت: ٠٣/٤٨١٩٦٤٨
الكيلو ٢٥ طريق لسكندرية - القاهرة الصحراوى - ت: ٠٣/٤٧٠٠٥٢٣

الناشر : دار المعرفة الجامعية
٤٤ ش. سوتوير - الأزاريطة الاسكندرية
٣٨٧ ش. قفال السرور - الشاطئي - الاسكندرية
ت. فاكس: ٥٩٧٣١٤٦ - ت: ٤٨٧٠١٦٣

بدلًا من المقدمة

تبذل مساعي وأدوات البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية عنها في العلوم الطبيعية، ويعود ذلك بالضرورة إلى اختلاف طبيعة الموضوعات التي تبحث في كل تلك العلوم ولقد ساد الإعتقاد لفترات طويلة أن المنهج المستخدم في العلوم الطبيعية أكثر علمية وصارامة من المنهج المستخدم في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومن هنا فإن العلوم الطبيعية ومناهج البحث فيها، هي المنهج العلمية والتي تستخدم المنهج التجاري والتطبيقي، إلا أن حركة التاريخ وتطور العلم ذاته أفضى إلى دحض تلك المقوله التي سادت في أذهان العديد من المنشغلين بالبحث العلمي، وتطورت مساعي وأدوات البحث السائدة في العلوم الإنسانية والاجتماعية بالدرجة التي لم يعد هذا الفهم القديم مقبولاً.

ويلاحظ في الآونة الأخيرة أن ثمة حواراً متزايداً - داخل ميدان العلوم التربوية والنفسية - يتناول بال النقد والتحليل طبيعة البحث التربوي ونموزجه السائد في مجتمعاتنا العربية. ويتفق معظم المתחاورين على أن البحث التربوي - كما هو سائد الآن في بلادنا - يعاني أزمة حادة في المنهج والهدف . ولقد اتسعت دائرة الحوار حتى تناولت المناقشات قضايا مذهبية ومعرفية كانت تعتبر من قبل من الاساسيات أو المسلمات التي لا تناقش، ولعل ذلك يعبر عن وجود أزمة حقيقية في نموذج العلم السائد.

وقد يطرح الحوار الفلسفى حول الاساسيات فى علم ما مسألة وجود أزمة، فى ذلك العلم أو يثير وجودها، لكنه لا يطرح بالضرورة حلولاً لكيفية الخروج منها. ذلك أن نموذج العلم التربوي - أو العلم الاجتماعى أو العلم عموماً - السائد فى مجتمع ما هو جزء من واقع ذلك المجتمع. بمعنى آخر جزء من شبكة الارتباطات الداخلية والخارجية البنسبية والايديولوجية فى المجتمع، ومن ثم فالخروج من الازمة نضال اجتماعى وعلمى بالضرورة -

نكتسب من خلاله الافكار وضوحاً وعمقاً في فهم طبيعة الأزمة القائمة. وذلك ما يثير أهمية استمرار الحوار ومواصلة حول أزمة البحث التربوي، طبيعتها، وأسبابها، ومحاولته الخروج منها وتجاوزها.

والكتاب الذي بين يديك أيها القارئ الكريم هو محاولة من لغيف من المشتغلين بالعلم التربوي لتقديم طرق ومناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، وذلك على اعتبار أن الغالبية من كتب «مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية» تتعرض لبعض الجوانب وتغفل البعض الآخر. والجديد في هذا الكتاب أنه يطرح العديد من المناهج والطرق الحديثة والمعاصرة في مناهج البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية عامة والتربية والنفسية على وجه الخصوص.

فالمنهج النقدي والانتوجرافى من المناهج الحديثة والمعاصرة التي تناول كثف النقاب عن الظاهرة التربوية والنفسية بوصفها ظاهرة اجتماعية تلامس العلاقات الاجتماعية والثقافية في المجتمع، وتلزم الدارس أو الباحث بأن يلعب دوراً تحريرياً في واقعه الاجتماعي المعاصر، ومثل تلك الطرق والمناهج ليست شائعة أو سائدة في معارفنا التربوية الحديثة وقليل من علماء التربية والمشتغلين بالعلم التربوي هم الذين يستخدمون تلك الأدوات والطرق والمناهج، ويظل طلابنا بعيدون تماماً على دراستها أو معرفتها.

يقدم الاستاذ الدكتور شبـل بدران عرضاً «البنية البحث التربوى» في الفصل الأول، وهو محاولة لفهم طبيعة النظرية والتنظير و مجالات البحث التربوي، كما يقدم في الفصل الثاني «منهج البحث التاريخي بين الذاتية والموضوعية، طارحاً فهماً للتاريخ في إطار حركة الصراع الاجتماعي وتفسير تطور المجتمع وعلاقة ذلك بالتربية وتاريخ التربية».

كما يقدم الاستاذ الدكتور حسين عبد العزيز الدرىـنى عرضاً وافياً في الفصل الثالث «أساسيات البحث التجاربى» في العلوم التربوية والنفسية

محاولاً تقنين الأدوات ووضعها في إطار فهمنا لطبيعة البحث التربوي والنفسى، وكيف يمكن أن يحقق ذلك المنهج نفعاً للعلم ذاته والمتشتتين به وللواقع الذى يتم فيه هذا البحث.

كما يقدم الاستاذ الدكتور محمد عبد الظاهر الطيب في الفصل الرابع عرضاً «منهج البحث الكلينيكي» باعتباره منهج ذو طبيعة خاصة في مجال الدراسات النفسية وذلك لطبيعة الموضوعات - الانسان - التي يتعامل معها هذا المنهج، حيث يدرس الانسان من خلال المعايشة والحووار عبر تطبيق جمله من الاختبارات والأدوات التي تجلی الصورة أمام الباحث وتعينه على التحقق من صحة الفروض التي إنطلقت منها.

ويقدم الاستاذ الدكتور حسن حسين البيلاوى في الفصل الخامس عرضاً «ازمة البحث التربوي»، في واقعنا العربي كاشفاً النقاب عن طبيعة تلك الازمة ونحوها وأبعادها الفلسفية والايديولوجية والمعرفية - محاولاً أن يذرى الحوار الدائر في الساحة التربوية والنفسية حول أزمة البحث في العلوم التربوية والنفسية.

ويقدم الاستاذ الدكتور كمال نجيب عرضاً في الفصل السادس «للمنهج النقدي»، في مجاله الدراسات الاجتماعية والانسانية طارحاً أهم الافكار الايديولوجية التي ارتبطت بظهور الاتجاه النقدي في العلم التربوي وفاصحأ زيف الاتجاهات التقليدية التي سادت لفترات طويلة بوصفها اتجاهات تبنت ايديولوجية المحافظة على الواقع ومصالحة الاجتماعية والطبقية السائدة، ويحاور في نهاية الفصل أن يكشف الدور الذي لعبه الاتجاه الامبيريقي في مصر في مطلع القرن العشرين.

ويختتم الاستاذ الدكتور حسن البيلاوى الكتاب بالنفصل السابع والذي يعرض فيه منهج البحث «الانثropolagi» بوصفه من الادوات والطرق الحديثة في مجال الدراسات التربوية والنفسية. وهذا المنهج يعد مدخل كييفي في

البحث، وهذا المدخل الكيفي - المنهج - بمثابة مظلة تشير إلى عدة استراتيجيات بحثية تسم جميعها بخصائص مشتركة مثل : الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقه، والمشاركة ولا انخراط الكامل فى الانشطة موضوع الدراسة، والدراسة الحقيقية الخ وجميعها استراتيجيات تتبع للباحث ان يكون قريبا من الواقع الاجتماعى الذى يدرسه.

ونأمل أن يحقق هذا الكتاب النفع والفائدة المرجوة منه للباحثين ولطلاب الدراسات العليا والمشتغلين بالعلم التربوى وكافة المعينين بأمور التربية وعلم النفس وطرائق التدريس الخ.

والله من وراء القصد ،،،

المؤلفون

الفصل الأول

بنية البحث التربوي

- أولاً، العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية.
- ثانياً، التنظير في البحث التربوي.
- ثالثاً، أنماط البحث التربوي.

الفصل الأول بنية البحث التربوي

مقدمة:

البحث العلمي له شروط وضوابط وآليات، مستقرة ومتغيرة بتغير الظاهرة موضوع الدراسة. وإذا كانا تتحدث هنا عن البحث العلمي على اطلاقه، فإن آليات هذا البحث تتغير في العلوم المختلفة، كما أن تاريخ العلم ونقدم المعرفة الإنسانية. أدى أيضًا إلى تغيير وتطور تقنيات البحث العلمي.

فالبحث العلمي مثلاً في القرن التاسع عشر لاشك مختلف عن البحث العلمي الآن، سواء كان ذلك في الأهداف أو الوسائل أو الآليات لأن العلم والمعرفة متغيرة بتغير التقدم في جانب التنظير وجانب البحث العلمي نفسه. من هنا فائتنا س تعالج في هذا الفصل بنية البحث العلمي عامه والبحث التربوي خاصه، وذلك من خلال دراسة التباين بين آليات البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الطبيعية، حيث أن طبيعة المعرفة تفرض علينا استخدام أدوات وتقنيات في البحث العلمي مختلفة من معرفة إلى أخرى. وس تعالج في عجاله أيضًا التنظير في البحث العلمي والتربوي أى دور النظرية في البحث، فأى بحث علمي لا قوام له أو شرعية لوجوده في غياب نظرية يستند عليها وأخيراً س تعالج أنماط البحث التربوي وتباينها في مجال الدراسات النفسية والتربوية.

أولاً: طبيعة البحث في العلوم الاجتماعية والطبيعية:

يغلب على البحث العلمي في مجال العلوم الطبيعية امكاناته التفسير والضبط والتنبؤ، حيث يصل التنبؤ فيها إلى درجة التأكيد، ولذلك لأن طبيعة تلك العلوم هي الثبات والاستقرار، فالظواهر الطبيعية واحدة وثابتة في ارجاء المعمورة، فالحديد في مصر هو الحديد في أمريكا وجذوب أفريقيا، من هنا أيضًا فطبيعة البحث في العلوم تصل إلى التعميم المطلق على الظاهرة المدروسة، فالقوانين في الطبيعة والكيمياء وعلم الحيوان واحدة في الزمان الواحد وفي أكثر من مكان.

كل ذلك جعل التراكم المعرفي في مجال البحث في العلوم الطبيعية يزدري إلى تطور سريع في النظرية وإلى وجود العديد من الاكتشافات والنظريات الجديدة في مجال الدراسات الطبيعية. وترتب على ذلك تقدم علمي مذهل خلال القرن الحالي وانتقال العالم من ثورات علمية وتكنولوجية ومعرفية أدت إلى العديد من التطور في مجالات الحياة المختلفة.

أما البحث في مجال العلوم الاجتماعية والانسانية، فإنه يرتبط بظاهرة متغيرة بطبيعتها وغير مستقرة، لأن هذا البحث ينصب بالدرجة الأولى على الإنسان وحياته وسلوكه وأنماط تفكيره، وكل تلك أمور في حالة تغير مستمر وبدل دائم من طور إلى آخر.

فالإنسان في اتجاهاته وأفكاره وميله يسعى دائما نحو الارتفاع والتطور، ومن هنا قان كل تلك الأمور تتغير بتغير المعارف والعلوم والترجمات الفكرية والإيديولوجية للإنسان، وذلك على اعتبار أن الإنسان يعيش في عالم بطبيعته في حالة تغير وبدل مستمر سواء كان ذلك على الصعيد الإيديولوجي أو المعرفي، أو الاقتصادي أو السياسي ... الخ.

وتحاول الدراسات والبحوث في مجال العلوم الاجتماعية والانسانية أن تصل إلى درجة عالية من التكامل والتعميم كما هو حادث في العلوم الطبيعية، بل أنها أيضاً تسعى إلى الوصول إلى موثوق فيها من النتائج أو توقع ما يمكن أن يحدث أو يكون في المستقبل المنظور من خلال دراسة البدائل والتصورات المعاشرة، وتوقع سيناريو مستقبلي في ضوء دراسة بعض المتغيرات.

ونستطيع أن نستعرض فيما يلى لأوجه الاتفاق والاختلاف فيما بين العلوم الطبيعية والانسانية و موقف الباحث الفرد، وذلك فيما يلى: (١)

- ١ - أن الباحث في العلوم الطبيعية يتعامل مع متغيرات قليلة، وحتى لو كثرت المتغيرات التي يتعامل معها الباحث، إلا أنها تخضع لقياسات الموضوعية التي تتم ضمن نطاق المادة والطاقة. أما في العلوم الإنسانية والاجتماعية، فإن الباحث يتعامل مع متغيرات مثل: الذكاء والمزاج،

والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة والفصل وأنماط التفاعل الاجتماعي السادس ، إتجاهات الآباء وهذه المتغيرات تتدخل وتشابك فيما بينها . من هنا فإن الباحث في مجال العلوم الاجتماعية يتعامل مع مواقف أكثر تعقيداً عن تلك التي يتعامل معها الباحث في مجال العلوم الطبيعية .

٤- الباحث في العلوم الاجتماعية والأنسانية لا يستطيع أن يلاحظ كل المواقف الإنسانية التي يمر بها الإنسان ، فمثلاً هو لا يستطيع أن يلاحظ التاريخ السابق للطفل بطريق مباشر . فهو أما يعتمد على المجالات أو سؤال الأهل والأقارب ، إلا أنه أيضاً لا يستطيع ملاحظة ومعرفة دوافع الطفل وأحلامه ، فإذا قال طفل إنه ، لا يفهم ، أو إنه يشعر بالوحدة ، فأما يتقبل الباحث وصف الطفل للحالة التي يحس بها ، أو يقوم بتفسيرها له الطفل على أساس الشعور الذي كان يحس به لو أنه من بنفس الحالة أو الخبرة ، وهذا يتدخل العامل الشخصي والذاتي في توجهات الباحث في العلوم الإنسانية .

٥- أن الباحث في العلوم الاجتماعية يجد نفسه أمام مواقف ليس يصعب تكرار تلك المواقف ويصعب أيضاً معرفة الدوافع الحقيقية لتلك المواقف حيث يتصرف البشر من واقع خلفيات وأطر معرفية متباينة ، من هنا فإن تكرار نفس الموقف بثابته مستحب ، لأنها كلها مواقف خبرية وتعليمية يمر بها الأنسان وذلك ع垦 الأمر في العلوم الطبيعية ، فإن المواقف يمكن أن تتكرر تماماً ، فالآلة الكترونات مثلاً تتشابه ، وتسلك نفس السلوك إذا وجدت في نفس الظروف .

٦- تؤثر خلفية الباحث الثقافية والاجتماعية والإيديولوجية ، وتتدخل اهتماماته وتعيزياته وقيمه فيما يبحره ويلاحظه ، وتؤثر فيه ، كما تؤثر في الأحكام والنتائج التي يتوصل إليها من خلال الملاحظات .. ومن هنا فإن عنصر الذاتية والتمييز وارد لدى الباحث في العلوم الإنسانية . أما في العلوم الطبيعية ، فإن الباحث يكون أقل تأثراً بذاته مما هو في العلوم

الإنسانية. وعندما يقوم بتفسير النتائج التي توصل اليها، فإن أى تعميم لاحق، لن يتمكن في تغيير خصائص الظاهرة وذلك عكس الحال في العلوم الاجتماعية.

ثانياً، التنظير في البحث التربوي^١

يتحدد التنظير مكانه متميزه في البحث العلمي بصفه عامه، سواء كان موضوع البحث ظاهرة طبيعية أو ظاهرة إنسانية. ويتعلق عليها بعض الباحثين أهمية خاصة في تحديد هوية، أي علم من العلوم، حتى أن بعضنا من هؤلاء الباحثين تذهب إلى حد جعل دورها أكثر من دور المنهج العلمي، على اعتبار أن المنهج العلمي شئ مشاع بين كل العلوم. أما نظرية أي «علم» كعلم النفس أو التربية أو الاجتماع مثلاً - فهي تحدد موضوعه وتنظيمه عملياته وأدواره، بل ومساره، هنا على خلاف المنهج العلمي الذي يعد أساساً واحداً لكل العلوم، وأن اختلاف تفصيلات أدواته وتكتيكاته باختلاف الظاهرة المدرسة. ^(٢) فالملاحظة مثلاً خطوة أساسية في كل بحث علمي، طبقياً أو إنسانياً، والاختلاف أنها تكون في أدوات الملاحظة التي قد تكون «المطار الفلكي»، أو «الاختبار النفسي»، أو «دليل الملاحظة».

ونتيجة لهذه الأهمية، شغل تحديد معنى النظرية العلمية، وشروطها ومكوناتها، ووظائفها عدداً غير قليل من فلاسفة العلم، والمستغلين بمناهج البحث، والمتخصصين في كل فرع من فروع العلم الإنساني.

أولاً، مفهوم النظرية، ^(٣)

١- فيما يتعلق بتعريف النظرية العلمية يكاد يكون الاتفاق وارداً على أنها نسق فكري استنباطي ملinc حول ظاهرة أو مجموعة من الظاهرات المتجلانسة، يحرى - أي النسق - إطاراً تصوريًا ومفهومات وقضايا نظرية توضح العلاقات بين الواقع وتنظيمها بطريقة دالة وذات معنى، كما أنها ذات بعد أمبريقى بمعنى اعتمادها على الواقع ومعطياته، وذات توجيه تبني يساعد على تفهم مستقبل الظاهرة ولو من خلال تعميمات احتمالية.

٢- قد يرى البعض أن التعريف السابق ليس الانواعا من التجريد المخلف بثوب الفموض، الذي يحول دون تواصل اللغة العلمية بين الباحث والمواطن، سواء كان هذا المواطن رجل تحطيط أو تنفيذ أو مثقفا، أو مواطنا مهما. وإذا كان هذا السزال مشروع فكري وأخلاقيا، فإن ضرورة تقديم اجابه عليه تقتضى توضيح شروط النظرية، أو خصائصها، ووظائفها وهى جوانب يفترض أنها ستصنف على التعريف السابق قدرًا من الوضوح.

ثانياً، شروط النظرية،^(٢)

- ١- ضرورة أن تكون مكونات النظرية واضحة ودقيقة، محددة الالغاز والمعانى والمصامين.
- ٢- ان يعبر عما تشمل عليه النظرية بايجاز تعبريا يوضح هذه المشكلات، ويبين غرض النظرية عموما، وأهداف كل مكون من مكوناتها.
- ٣- أن تكون النظرية شاملة بقدر الامكان للجوانب التي قصد أن تتطوى عليها النظرية بما في ذلك وصف وتحليل وتفسير العقائق المعينة.
- ٤- أن تكون النظرية متفردة في موضوعها ومشروعها التفسيري، ذلك لأن وجود نظرية أخرى تدرس نفس الموضوع وتفسيره بنفس العوامل والطرق يضعف النظرية و يجعلها تكرار لا مبرر له، يتنافي مع قاعدة الاقتصاد العلمي.
- ٥- أن يكون للنظرية أرضية واقعية، يعنى أن تعتمد في صوغها على ملاحظات ودراسات واقعية من ناحية، وأن تكون قابلة للاختبار العلمي الذى يذرئها ويكتسبها مشروعيتها العلمية من ناحية أخرى، فالنظرية التى تأتى بقضايا تستعصى على الاختبار لا تعد نظرية علمية.
- ٦- يعد شرط وجود قدره تنبئه فى النظرية شرطا أساسيا فيها. فالنظريات التى تقف عند مجرد الوصف تنفيذ لكنها تعد ناقصة، والنظريات التى تقف عند مجرد التفسير تنفيذ.

ثالثاً: وظائف النظرية العلمية، (٥)

- ١- تساعد النظرية أى علم على تحديد «هويته»، وموضوعاته الأساسية، الأمر الذي يسهم في إبراز دوره المعرفي التراكمي، حيث يحدد في صورتها ما يجب دراسته أكثر من غيره، وما الذي لم يدرس ومستوى ما تم التوصل إليه.
- ٢- تنظر لتشعب الظواهرات الطبيعية والأنسانية وتعقد لها فئالت النظرية العلمية تعد نقطة البدء الأولى والهامة حيث تتمد الباحث باطار تصورى يساعده على تحديد الأبعاد والعلاقات التي عليه أن يدرسها، وتمهد له الطريق لجمع معطياته وتنظيمها وتصنيفها، وتحدد ما بينها من ارتباطات وتدخلات. باختصار تتطوى النظرية على توجهيات تتمد الباحث بالمسياق العلمي الذي سيجرى بحثه من خلاله.
- ٣- توّزّد خبرات البحث العلمي أن جمع بيانات بلا نظرية موجه يسلّمها إلى بيانات صماء عملياء هاقدّه المعنى والوظيفة. وينفس القدر تعد النظرية العلمية بلا معطيات وبيانات عملاً خاويًا، ومحض مفهومات ومصطلحات مجردة. ومن ثم يؤكد معظم المشتغلين بالبحث العلمي عامه، وفي مجال العلم الإنساني والتربوي خاصه على أهمية العلاقة الجدلية بين النظرية العلمية والبحث. أى بين الممارسة والعمل، والنظر. ولكنها تعد ناقصة أيضاً، لأن قدرتها على التنبؤ تزيد من قوتها من جانب، وتجعلها قادرة على مساعدة العلم كى يقوم بدوره المجتمعى الأنثانى من جانب آخر.
- ٤- **التنبؤ بالواقع،**

إذا كانت النظرية تلخص الواقع وتقرر وجود نظام عام يربط بين الملاحظات التي يتوصّل إليها العالم، فإنها تصبح أيضاً تنبؤات بما سيحدث في المستقبل. فقولنا مثلاً أن المعادن تتعدد بالعمرارة يعني في نفس الوقت أنه

اذ لم تترك مسافات مناسبه بين قضبان السلك الحديدية فانها سوف تتقوس نظراً لتمددتها . وقولنا أن البعض ينقل مرضalaria يعني في ذات الوقت تنبؤاً بأن نسبة هذا المرض ستقل اذا ردمنا البرك والمستنقعات التي يتواجد فيها البعض ، وهكذا .

٥- تحديد أوجه النقص في معرفتنا

أنت لا تستطيع أن تعرف ما ينقصنا في أي مجالاً إلا إذا عرفنا أولاً ما هو متوفّر لدينا . وإذا كانت المعرفة المتوفّرة لدينا من الكلرة فانه يصعب علينا أن نعرفها جيداً . ولما كانت النظريّة تلخص وتنظم المعرفة المكتسبة ، فانها تساعدنَا على التعرّف على ما ينقصنا من معرفة وبالتالي ترشدنا إلى الجوانب التي يجب أن نركز بحثنا عليها .

٦- النظرية تقوم بمهمة ترشيد التطبيق

أن الغاية النهائية للعلم هي التطبيق ، بمعنى أن العلماء يدرسون ظاهرات الكون ويحاولون التوصل إلى القوانيين التي تحكمها من أجل استخدام نتائج دراساتهم في التعامل مع الطبيعة والسيطرة عليها . والنظرية العلمية بما أنها تلخيص لكل الحقائق التي اكتشفها العلماء تقوم بمهمة ترشيد أي توجيه التطبيقات العلمية في مجالات الحياة المختلفة .

والعلاقة بين الممارسة أو التطبيق من جهة وبين النظرية العلمية من جهة أخرى علاقة متبادلة . فمحك صدق النظرية هو نجاح ما تشير إليه من تطبيقات عملية ، كما أن التطبيقات العملية والممارسة ، تدعى العلماء إلى استكمال أو تعديل نظرياتهم .

وعلى الرغم من الدور الهام للنظرية والتنظير في البحث ، فإن النظرية تعدل أو يتخلى عنها ، إذا اكتشفت حقائق جديدة لاتmeshى مع النظريّة ، كما أن النظريّة يمكن أن تتضمن في نظريّة أخرى أكبر وتصبح جزءاً منها ، إذا ظهر أن النظريّة حالة خاصة ، من حالة أكثر عمومية ، والنظريّات لاتقدر إلى

، حقائق أزلية مطلقة، وإنما هي أقرب إلى كونها مشروعات تصورية مفيدة ملائمة لاغراضنا الحالية. وقد وصف كارل بوبير K. R. popper (١٩٥٩)، الموقف بدقة حين كتب يقول: «لا يرتكز العلم على أساس صخري، بل يبدو وكأن هيكل نظروانه يقوم على الرمال، وهو كالبناء المشيد فوق أكواخ نومني عنه عندما نتطلع بأن الأكواخ ثابتة بما فيه الكفاية لحمل البناء، على الأقل في الوقت الحاضر».

ثالثاً، انماط البحث التربوي،^(٦)

إذا نظرنا إلى العلم، بمفهومه الواسع، فيمكن تصنيف النشاطات البحثية إلى ثلاثة أقسام، لا توجد حدود جامدة بينها.

أولاً، البحث الأساسي أو الأصلي *Essential or Fundamental Research*، وهو البحث بمعناه الكلاسيكي، وهو يشمل البحث الأصيل لتقديم المعرفة في المادة العلمية، وهو لا يهتم بالضرورة بالتطبيق العملي أو المباشر لهذه المعرفة. ففي الرياضيات مثلاً، لم تستخدم نتائج بعض البحوث لسنوات كثيرة، ثم ظهرت فجأة فاندتها في حل بعض المشكلات بعد ذلك.

ثانياً، البحث التطبيقي *Applied Research*،

وهو بحث موجه نحو تطبيق المعرفة الجديدة في حل مشكلات الحياة اليومية، ومن الضروري التأكيد على أن البحث الأساسي والبحث التطبيقي قد يختلفان في الأهداف التي يسعian لتحقيقها، ولكن لا فرق بينهما من حيث التعقيد العقلى أو غير العقلى.

ثالثاً، البحث التحسيني *Developmental Research*،

وهو يتضمن الاستخدام المنظم للمعرفة العلمية للتوصىل إلى طرائق وعمليات ونظم ورسائل مفيدة، ولكنه لا يتضمن مشكلات تتعلق بالمسائل الخاصة بالتصميم أو الإنتاج الهندسى.

ومنى عدد مناقشة البحث التربوى فيما بعد، أن التقسيم الذى

ذكرناه بالنسبة للبحث العلم، ينطوي على البحث التربوي أيضاً، مع شئ من التعديل.

البحث في التربية:

لم نتكلم حتى الآن كثيراً عن البحث في التربية ذاته، ولقد كان من المهم أن يكون حديثنا عن البحث عاماً، حتى يمكن البحث التربوي في إطار أفضل، ونناقش فيما يلى بعض جوانب البحث التربوي:

تعريف البحث التربوي

يكاد يكون من المستحيل تعريف «البحث التربوي»، تعريفاً يقبله الجميع حيث أن هناك معانٍ لا حصر لها لفظ «التربية»، وسنعرض فيما يلى تعريفين للبحث التربوي.

التعريف الأول: يمكن تعريف البحث التربوي تعريفاً واسعاً بأنه سعى منظم نحو الفهم، مدفوع بحاجة أو صعوبة محسوبة، وموجه نحو مشكلة تربوية، معقدة بتجاوز الاهتمام بها الاهتمام الشخصي المباشر. وعبر عنها في صيغة مشكلة (هايس ١٩٦٠، دائرة المعارف البحث التربوي) *.

وهكذا يمكن القول بأن البحث (التربوي) ينبع أن يدل على استقصاء دقيق ناقد شامل يهدف إلى اكتشاف حقائق جديدة تساعد على وضع فرض جديد محل الاختبار، أو يساعد في مراجعة نتائج مسلم بصحتها. أو يسمم بقيم موجبة لصالح المجتمع (ماك آشن، ١٩٦٣).

ويرى هذا التعريف أن البحث التربوي يتبع أن يكون متطلماً أكثر منه عرضياً، وينبع أن ينشأ من مشكلات صيغت بعناية، وهكذا فإن موضوعاً مثل «أعمار، وتدريب وخبرة مدرسي المدارس الأعدادية يمكن أن يكون ميداناً نافعاً للبحث، وهو ميدان يمكن صياغة مشكلات فيه، ولكن العنوان كما ذكر لا يعرض أية مشكلة..»، ويتمشى هذا التعريف بوضوح مع كل ما قيل عن البحث في هذا الكتاب.

التعريف الثاني: يتناغم مع التعريف الأول، ولكنه يضيف عنصر جديدا، فهو يقول بأن الأحكام القيمية مهمة في البحث التربوي، وسنعود إلى هذه النقطة فيما بعد.

ومع هذا فيينبغ التأكيد على أن البحث في التربية، يعتمد كثيرا على البحث في ميادين أخرى من المعرفة. فهو يعتمد كثيرا على مكتشفات في النمو الإنسان وعلم النفس، وعلم الاجتماع وغيرها ، وعلى علم الأجناس (النثريولوجي) فيما يتعلق بالدراسات التي تتناول ثقافات متعددة.
أنماط البحث التربوي^(٢)،

يمكن تقسيم البحث التربوي حاليا إلى أقسام ثلاثة، لا تنفصل عن بعضها انتفاصا تماما. ويمكن أن يقع بحث ما في أكثر من قسم من هذه الأقسام.

القسم الأول : الدراسات المصححة،

دراسة ما هو كان فعلا في الوقت الحاضر في أي ميدان من ميادين التربية ومن أمثلة هذه الدراسات: التجهيزات المعملية في بعض المدارس، عدد التلاميذ المهجرين في مديرية تعليمية ، والبلاد التي أتوا منها، ويغلب على هذه الدراسات طابع جمع المعلومات وتتدواج هذه الدراسات بين العد البسيط للأشياء، وبين الدراسات الأكثر تعقيدا والتي سنشير إليها فيما بعد. غالبا ما تكون مثل هذه الدراسات المصححة ضرورية لأهداف التخطيط التربوي، وقد يتعرض على هذا بأن جمع المعلومات، مهما بلغت أهميته، ليس بحثا بالمعنى الذي ذكرناه حتى الآن . وهذا الاعتراض مقبول إلى حد ما، ولكن المسؤول أن التأمل في هذه المعلومات والحقائق، وأخذها في الأعتبار بصورة أعمق، سيؤدى بالتالي إلى بحث أكثر أصالة . وهذا يحدث في الغالب عند تحليل العلاقات بين الحقائق.

القسم الثاني، البحث التحسيني:

وهو يعالج مشكلات الحياة اليومية الحقيقة جداً، ومن أمثلة البحوث التي تهتم بتطوير المقرارات والمناهج، وإعادة النظر في أهداف المقرارات، والطرق المستخدمة لتدريسيها، والتي كان الرأى مستقراً عليها. ويتضمن مثل هذا النوع من البحوث، باختصار إعادة النظر في المناهج وطرق التدريس، ويتحمل بأن يكون عملية مستمرة، حيث إنه ينبغي إعداد الناشئة لمجتمع تكنولوجي متغير. وينبغي أن تتركز البحوث من هذا النوع على ما هو معروف عن النمو المعرفي الإنساني، وغيره من جوانب النمو.

القسم الثالث، البحث الأساسي أو الأصلي:

وهو يسعى إلى اكتشاف حقائق جديدة وإلى التوصل إلى نظريات جديدة، وإعادة النظر في النظريات القديمة. ويطلب الأمر الاستعانة بمعرف من ميادين مختلفة. ويشعر الباحث هنا بحرية في مجاهدة أي مشكلة يشعر بأهميتها، وليس عليه أن يهتم بما إذا كانت مكتشفاته ستوضع موضوع التطبيق المباشر أم لا، ومع هذا، فيمكن أن تزورونا المكتشفات في البحث الأساسي بمعلومات عامة، ويمكن أن تخدم كصلة أو أداة في موقف عملى بعد مضى عدة سنوات، إن لم تجد استخداماً في التو واللحظة، مثلاً، قد يقول بعض علماء النفس المتخصصين في بعض جوانب نظرية التعلم، إنه لا توجد صلة بين مكتشفاتهم وما يجرى في الفصل، ولو أنهم يأملون في أن تصبح بحوثهم ذات تفع للعلم في يوم ما.

ولا يلقى البحث الأساسي شعبية بين رجال التربية، حيث إنه يتطلب درجة عالية من المهارة، ويستنفذ الكثير من الوقت. وهو مكلف، في حين أن ما يتمتع به من مكتشفات قد لا يجد تطبيقاً مباشراً، وقد لا يؤدي إلى نتائج علمية.

وبيني أن نذكر مع هذا، أن التوصل إلى النظريات لها القدرة على التفسير والضبط والتنبؤ في العلوم الاجتماعية، بما فيها التربية، عمل بطن حيث أن الموضوع معقد جداً، ولكن المرء إذا تجاهل البحث الأساسي، فهناك خطر في أن تصبح التربية، دون داع، عرضة لجماعات الضغط، والمعتقدات الجامدة التي تقوم على الهوى، أو التفصيل الشخصي، أو الخبرة المستمدّة من عينات محدودة من الأطفال.

وعندما لا ترتكز التربية التجريبية على قاعدة نظرية، فإنها يمكن أن تعطى إحساساً زائفاً بالملاءمة، وإذا أهمل البحث الأساسي، فهناك أيضاً خطر الفشل في تكوين نواة من الباحثين المتمرسين في معالج التصميمات والمشروعات المعقدة للبحث، الذين يفتون بأنفسهم ويقدّرّاته.

أهداف البحث التربوي

لا تختلف أهداف البحث التربوي عن أهداف البحث في العلوم بعامة، ويمكن إيضاح هذا بمثال عملي:

تحسنت المعايير القرائية إلى حد معقول منذ الحرب العالمية الثانية، إلا أنه ما زالت هناك مجموعة كبيرة من الأطفال المختلفين في المهارات الأساسية للقراءة، وهناك حاجة إلى نظرية جديدة تقوم بما يلى:

- (أ) تقدم تفسيرات مرضية للأسباب المختلفة للفشل القرائي.
 - (ب) تنبأ بالأطفال الذين سيواجهون مشكلات في القراءة.
 - (ج) تساعد في التحكم في المتغيرات التي تؤثر في التخلف في القراءة.
- حتى يمكن التغلب عليه، ومنعه، بطرق أكثر فاعلية، مما هو متاح لنا حالياً.

ويقترح تايلور (1966) أن ما يميز البحث التربوي عن غيره من البحوث، هو أن البحث التربوي يتضمن في القلب منه، أحکاماً عملية تستند إلى قيم. وهو على حق في تأكيده مثل الأحكام في البحث التربوي. على أنه

من وجهة نظرنا، فإن الباحثين في الفروع الأخرى من العلوم الاجتماعية ينبغي أيضًا أن يكونوا واعين بحاجات مجتمعاتهم، وبالآراء السائدة، كما أنهم يصدرون أحكاماً قيمة فيما يتعلق بال المجالات المعرفية التي سيعملون بها، حيث أنهم مهتمون أيضًا، في بعض الأحيان، بحل المشكلات التي تساعد الإنسان على التصرف بشكل أفضل.

ولا يوجد بحث، مهما كان مجال انتظامه، منعزل عن الأحكام القيمية، بمعنى أنه ينبغي اتخاذ قرارات - في صنف الآراء والمعارف المعاصرة - لاختيار الموضوعات ذات القيمة، وتلك التي يمكن بعثها. والتي يعتمل أن تأتي بنفع عملي للإنسان إن عاجلاً وإن آجلاً. وقد يكون هناك كثير من الجدل حول الانفاق على ما هو ذو قيمة، وما سيأتي من ورائه نفع.

ويلفت تايلور الأنظار إلى حقيقة أن بعض الفلاسفة يجادلون في أن المشكلات الهامة في التربية تتضمن أحكاماً خلقياً، في حين أن البحث بالمعنى الذيتناوله في هذا الكتاب لا يسمى في حلها إلا بقدر صغير. إلا أن هذا اتجاه متطرف من جانب هؤلاء الفلاسفة، وهو اتجاه لا يلقى قبولاً واسعاً. أو مع هذا، فينبغي الاعتراف بأن الباحثين الذين لديهم دراية بالأحكام العملية، والقيم التي تحدد ما ينبغي عمله أو عدم عمله في المجال العملي للتربية، هم الذين يقدمون أفضل عنون للبحث التربوي.

نقاط أخرى جديرة بالاعتبار في البحث التربوي^(٨).

دعنا نعود مرة ثانية أن كثيراً من المعلمين لا يحبون النظريات. وينبغي أن نسلم بأن الطريقة العملية، وأى طريقة أخرى وصفت في هذا الكتاب، لا تعنى بالأحكام القيمية.

ولكن إذا تقررت أهداف التربية، ظهرت مشكلات لا حصر لها. ويمكن تطبيق أساليب البحث العلمي في حلها. لأنه إذا لم يحدث هذا، فسوف يستمر المعلمون في الاعتماد على خبراتهم الشخصية، أو على السلطة، أو على المحاولة وإصلاح الخطأ، وغيرها من الأساليب للتوصل إلى قرارت فيما

يتعلق بالكثير من الأمور، وقد تكون هذه الطرق، ذات قيمة، وقد لا تكون، ولكن عند التوصل إلى نظريات بالطريقة التي سبقت الإشارة إليها (هذه النظريات قد تنازوح بين نظريات التعلم، ونظريات الإلهاق في القراءة) فلا تصبح هناك فجوة بين النظرية، وما يجري فعلاً لأنها بنيت على حقائق. ومع أن ما قدم للمعلمين حتى الآن كانت نظريات ضعيفة، ويحتمل أن يظلوا يتعاملون مع مثل هذه النظريات لبعض الوقت، فينبغي ألا يعميم هذا عنحقيقة أن التنبؤات التي تأتي بها النظرية الجيدة، تجعل الرجل الذي يفاخر بأنه عملى واقعى، شديد التخلف.

وبنفسي التأكيد. مع هذا، على أن الكثير من البحث الذى يجرى حالياً في التربية. لا يعتمد على وجهة نظر نظرية دقيقة، فكتيراً ما لا تمرض الفروض بوضوح، ولا يجرى البحث عن الأدلة التي التي تتفق أو لا تتفق مع النتائج التي تترتب على الفروض، ولو أن الباحث قد تكون لديه فكرة عامة عن الكيفية التي ترتبط بها المتغيرات، ولا زال البحث التربوى في مرحلة جمع الحقائق، وحتى لو استخدمت أساليب منقنة في تحليلها، فهذه البحوث دراسات بعدية لرجاعية إلى حد كبير.

ولابنفي أن تثبت هم القراء، إذا لم يجدوا في البحوث التي تنشر نظريات جديدة، أو فروضاً واضحة، وهذا التحذير ضروري بعد التأكيد الذي أوليناه في هذا الفصل لدور النظرية في البحث. وبالنظر إلى أننا سننقد البحوث التي لا تقوم على أساس نظري.

وحتى نساعد المعلمين على نقد ما يعرض لهم من بحوث نورد فيما يلى عدداً من الأسلحة لتجهم لكيفية الحكم على قيمة بحث ما:

- هل يبدو أن موضوع البحث، مهما كان محدوداً، سيكون عوناً على حل قضية هامة، أو على حل مسألة نظرية؟

- هل صيغت المشكلة في عبارات واضحة وخالية من الغموض؟
- هل تمت مراجعة الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث بطريقة ملائمة؟

- * هل كان لدى الباحث هدف أو أهداف واضحة تدل على أي الحقائق ذات صلة وثيقة بالموضوع، حتى يسعى للحصول عليها؟
- * هل صيغت الفروض التي يرجى اختبارها بوضوح؟
- * هل تم إيضاح المسلمات، التي بنيت على أساسها الفروض؟
- * هل ذكرت النتائج التي تترتب على الفرض بوضوح، حتى لا يكون شك فيما يجري اختباره؟
- * إذا لم تذكر أي فرض فهل يبدو أنه كانت لدى الباحث فكرة عن الكيفية التي ترتبط بها المتغيرات، وأنه يسير في البحث، مسترشداً بهدف ما؟
- * هل صيغت المتغيرات المستخدمة في البحث بعبارات تجعل قياسها قياساً دقيقاً ممكناً؟
- * هل أسفر استخدام أدوات وأساليب القياس عن معلومات صادقة يوثق بها؟
- * هل يعطي تخطيط البحث بيانات - توفر معلومات ضرورية لاختبار الفرض؟
- * هل بالغ الباحث في التعليم من عينات صغيرة وغير ممثلة؟
- * هل التحليل مجرد انعكاس للظروف الملاحظة أو السطحية أو أنه يفترض إلى ما بين المتغيرات من علاقات؟
- * هل قبول أو رفض الفرض متناغم مع البرهان الأحصائي؟
- * هل ذكرت العوامل التي يمكن أن تكون قد أثرت في النتائج، والتي لم يمكن التحكم فيها؟ وهل كان هذا بوضوح؟

المصادر والهواهن

- ١- عبد الباسط حسن، **أصول البحث الاجتماعي**، (القاهرة ، مطبعة لجنة البيان العربي، ١٩٦٦) ص من ٢٠-٣٥.
- ٢- لك. توفيق و لك. س. لوسرن، **كيف نفهم البحث التربوي**، ترجمة: ابراهيم بسيونى عميرة، (القاهرة ، دار المعارف، ١٩٧٩) ، الفصل الثاني.
- ٣- عبد الباسط عبد المعطى وعادل الهرارى، **فى النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع**، (الاسكندرية دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٦) ، ص ١٢ .
- ٤- المرجع السابق، ص من ١٣-١٤ .
- ٥- محمد على محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، (الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٣) ص من ٥٥-٦٥ .
- ٦- المرجع السابق، ص ١٤ .
- ٧- سمير نعيم أحمد، **النظرية فى علم الاجتماع**، (القاهرة ، دار المعارف، ١٩٧٩) ط ٢ ، ص من ٣٢-٣٥ .
- ٨- محمد على محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، مرجع سابق، ص من ٥٩-٦٩ .
- ٩- عبد الباسط عبد المعطى وعادل الهرارى، مرجع سابق، ص من ١٥-١٦ .
- ١٠- لك. توفيق و لك. س. لوسرن، **كيف نفهم البحث التربوي**، مرجع سابق، ص من ٢٨-٣٩ .
- ١١- لويس كوهين وتارنس مانين، **مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية والتربوية**، ترجمة: كونز كوجك ووليم عبيد، (القاهرة ، الدار العربية للنشر، ١٩٩٠) ، ص من ١٠٠-١٥٠ .
- ١٢- محمد على محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، مرجع سابق، الياب الثاني.
- ١٣- لك. توفيق و لك. س. لوسرن، **كيف نفهم البحث التربوي**، مرجع سابق، ص من ٣٠-٣١ .
- ١٤- المرجع السابق، ص من ٢٢-٣٥ .

الفصل الثاني

المنهج التارىخى بين الذاتية والموضوعية

- أولاً، ماهية التاريخ.
- ثانياً، فلسفة التاريخ.
- ثالثاً، مدى عملية منهج البحث التارىخى.
- رابعاً، الطرق المستخدمة فى منهج البحث التارىخى.
- خامساً، أهمية دراسة تاريخ التربية.
- سادساً، منهج البحث التارىخى كمنهج لدراسة تاريخ التربية.
- سابعاً، ملاحظات حول الذاتية والموضوعية فى دراسة تاريخ التربية.

الفصل الثاني

المنهج التاريخي بين الذاتية والموضوعية

أولاً: ماهية التاريخ

هناك تعاريفات كثيرة حول مفهوم كلمة تاريخ "History" فلقد كانت تعنى في القدم سرد الروايات والحكايات والأساطير ولقد شاع هذا المفهوم في عصر اليونان والرومان. ومع اختراع فنون الطباعة والتصوير أرتفع هذا المفهوم إلى فن تسجيل الحوادث والأخبار ورصد سير الأبطال والزعماء والقادة.. إلا أن هذه التعاريفات - على الرغم من وجاهتها يعززها الدقة والأمانة والطمبة. وأصبح التاريخ ينظر إليه على اعتبار إنه العلم الذي يرصد حركة تطور الشعوب وتقدمها وليس الأفراد. وحركة تطور الشعوب والمجتمعات من المجتمعات البدائية المشاعية إلى عالم اليوم .. فال التاريخ هو مرآة لتطور الواقع المعاش والمجتمع وحركة الصراع بين القوى المنتجة في المجتمع وكذا القوى المسيطرة على وسائل الإنتاج - على اعتبار أن من يملك - يستطيع أن يسيطر وأن يتخذ قراراً.. وأن يدفع بعجلة المجتمع نحو تحقيق أهدافه ومصالحه.

ومن ثم أصبح التاريخ يهتم أولاً بفهم الإنسان وتطوره... وذلك من خلال حركة المجتمع الإنساني.. وأخذ التاريخ أيضاً بمحاولات ربط العلل بالمعطولات والأسباب بالأسباب وأن يجعل من كل الواقع المتشعب والمترامي الأطراف شيئاً له نظامه وانسجامه إضطراراً وإزاماً بحكم النسلسل والتسلسل المنطقي. فالتاريخ بناء منطلق لعالم الإنسان. ولن كان الأمر كذلك فإنه ينبغي كى يكون البناء متين الأساس وفي مأمن من مزالق الخيال - أن لا يهمل مؤرخ التاريخ أي مظاهر من مظاهر الواقع، إذ هذا الإغفال قد يؤدي إلى عدم الفهم حيث أنه يستحيل علينا فهم الإنسان فيما صحيحاً - والإنسان هو موضوع علم التاريخ - إذا أكتفينا بإحصاء الكوارث والأحداث. إذ الإنسان كل لانفهمه مالم نعتن أيضاً بحياته الاقتصادية والإجتماعية والسياسية والشرعية والمقاندية والأدبية والفنية والعلمية عامة. وغير ذلك

معا يكرنه ويكون بيته ومهنته. لذا نرى المؤرخ اليوم يلجمًا إلى تخصص أدق فأدق حتى يمكن من أداء رسالة التاريخ، وحتى يمكن من إعانتنا على فهم ذاتنا أكثر فأكثر. وذلك أن سبل التاريخ في تشعب مستمر كلما إزداد موضوع بحثه تعمقًا واتساعًا وكلما إزداد وضع الإنسان تعقدًا، أى كلما إزدادت إنسانية الإنسان تكاملاً على مر التاريخ ويفصله.

إذن هناك حركة جدلية بين الإنسان والتاريخ. فالتاريخ يضع الإنسان ويبيّنه والإنسان هو الذي يصوغ التاريخ ويصوره. لولا الإنسان لما كان هناك تاريخ. وهكذا يصبح التاريخ وعاء لحركة تقدم جدلية ينبع الإنسان من خلالها، ويفصل الانتصار على تناقضاته المتجمسة في إجهاصات الحضارة المتناقضة، إلى إنسانية أكمل فأكمل. هذه الحركة الجدلية توجه الإنسان بلا ريب. ولكن هذه الحركة، في نفس الوقت، لم يكن ليكون لها حدود لولا الإنسان ذو اليد والرؤية والعقل، لأن الإنسان هو نقطتها المركزية ومحركها الدافع لنا.

ويتفق ذلك مع تعريف بن خلدون عالم الاجتماع والفيلسوف والمؤرخ العربي «حقيقة التاريخ» بأنه خير عن الإجتماع الإنساني، الذي هو علم عمران العالم، وما يعرض لطبيعة ذلك العمran من الأحوال مثل التوحش والتآنس والعصبيات، وأصناف التقليبات للبشر بعضهم على بعض وما ينشأ عن ذلك عن الملك والدول ومرتبها، وما يدخله البشر بأعمالهم ومساعيهم من الكتب والمعاش والعلوم والصناعات وسائر ما يحدث في ذلك العمran بطبيعته من الأحوال،^(١) ويريد بن خلدون أن يجعل من التاريخ أداه كشف عن سر الإجتماع الإنساني وعن خروج هذا الإنسان من «الوحش إلى التأنس»، بفضل الصراع الجدلـي الذي يعبر مسيـله، عبر على متـجده نحو إنسان أكـمل ، عن طريق الرقـى المستـمر لنا شـين حـتمـاً.

وفي لغتنا العربية تأتي كلمة التاريخ والتاريخ والتوزيع والإعلام وتاريخ شيء من الأشياء قد يدل على وقته الذي ينتهي إليه، مضافاً إليـهما ومع

خلال هذا الوقت حوادث ومانع، ويقول السخاوى إنـه من يبحث عن وقائع الزمان من حيث تعـينـ الوقت وموضوعـ الإنسان والزمن.^(٢)

وكلمة تاريخ فى لغتنا هي المقابل لكلمة History فى اللغة الإنجليزية وكلمة History فى اللغة الفرنسية، وكلاهما مشتقان من الكلمة اليونانية History بمعنى التعلم أو المشاهدة أى كل ما يتعلـق بالإنسان منذ بدأ يترك أثـارة على الأرض.

ولقد استعمل أرسـطـورـياـ كلمة «ـهـسـتـورـياـ»، بـمعـنىـ السـرـدـ المنـظـمـ لمـجمـوعـةـ منـ الـظـواـهـرـ الطـبـيـعـيـةـ سـوـاءـ جـاءـ ذـلـكـ السـرـدـ وـفـقاـًـ لـتـسـلـسـلـ الزـمـنـ أـمـ جـاءـ غـيرـ ذـلـكـ،ـ ولـاـيـزالـ هـذـاـ الـإـسـتـعـمالـ شـائـعاـ فـيـمـاـ تـسـمـيـهـ «ـالتـارـيـخـ الطـبـيـعـيـ»ـ،ـ وـقـدـ تـدـلـ كـلـمـةـ «ـتـارـيـخـ»ـ عـلـىـ مـطـلـقـ مـجـرـىـ الـحـوـادـثـ الـذـىـ يـصـنـعـهـ الـأـبـطـالـ أـوـ تـصـنـعـهـ الـشـعـوبـ^(٣)ـ وـتـحـنـ لـاـنـتـسـتـخـدـمـ كـلـمـةـ تـارـيـخـ الـآنـ إـلـاـ فـىـ حـالـةـ السـرـدـ المرـتـبـ زـمـنـياـ وـفـىـ الـعـمـىـ الـعـامـ صـارـتـ كـلـمـةـ تـارـيـخـ تـعـنىـ مـافـىـ الـإـنـسـانـ،ـ وـلـهـذاـ وـضـعـ لـهـاـ الـأـلـمـانـ كـلـمـةـ تـحـمـلـ نـفـسـ الـمـعـنىـ وـهـيـ Geechichteـ الـمـشـتـقـةـ مـنـ الـفـعـلـ الـأـلـمـانـيـ Geschaheneـ بـمـعـنىـ يـحـدـثـ،ـ وـلـكـنـ الـوـاقـعـ أـنـ كـلـمـةـ تـارـيـخـ تـعـنىـ مـجمـوعـةـ الـأـحـدـاثـ الـتـىـ وـقـعـتـ فـىـ الـمـاضـىـ،ـ وـلـكـنـ تـقـعـ حـالـيـاـ،ـ ثـمـ التـنـبـؤـ عـلـىـ هـذـىـ ذـلـكـ وـفـىـ صـنـونـهـ بـمـاـ سـوـفـ يـقـعـ مـسـتـقبـلاـ.

وـمـفـهـومـ هـذـهـ الـعـبـاراتـ يـقـطـعـ بـأـنـ التـارـيـخـ يـتـنـاـولـ الـمـاضـىـ وـالـحـاضـرـ وـالـمـسـتـقبـلـ،ـ وـذـلـكـ لـيـسـ مـنـ خـلـالـ سـرـدـ الـحـوـادـثـ أـوـ سـيـرـ الـأـبـطـالـ أـوـ تـسـجـيلـ الـوقـائـعـ،ـ وـلـكـنـ مـنـ خـلـالـ حـرـكـةـ جـدـلـيـةـ قـائـمـةـ بـيـنـ الـإـنـسـانـ وـالـعـالـمـ بـمـعـنىـ أـنـ التـارـيـخـ يـعـنىـ فـىـ النـهـاـيـةـ حـرـكـةـ تـطـوـرـ الـمـجـتمـعـ الـإـجـتمـاعـيـ وـحـرـكـةـ نـشـوـهـ وـلـرـقـانـهـ مـنـ خـلـالـ الـصـرـاعـ الدـائـرـ بـيـنـ قـوـىـ الـإـنـتـاجـ وـوـسـائـلـ الـإـنـتـاجـ وـالـعـلـاقـاتـ الـقـائـمـةـ بـيـنـ مـنـ يـلـتـجـونـ وـمـنـ لـاـ يـلـتـجـونـ،ـ حـيـثـ أـنـ كـلـ مـنـ هـذـهـ الـقـوـىـ تـحـاـولـ الـبـقـاءـ بـالـسـيـطـرـةـ عـلـىـ الـأـخـرـىـ وـفـرـضـ نـفـوذـهـ عـلـيـهـاـ وـفـىـ ثـنـايـاـ هـذـاـ يـظـهـرـ الـأـبـطـالـ وـالـزـعـمـاءـ وـالـقـادـةـ الـذـيـنـ تـدـفعـهـمـ ظـرـوفـهـمـ الـإـقـصـادـيـةـ وـالـإـجـتمـاعـيـةـ إـلـىـ مـحاـوـلـةـ تـغـيـرـ الـمـجـتمـعـ وـدـفـعـهـ إـلـىـ الـأـمـامـ،ـ وـالتـارـيـخـ هـوـرـؤـيـةـ كـلـ هـذـاـ وـمـحاـوـلـةـ رـصـدهـ وـالـتـنـبـؤـ بـالـمـسـتـقبـلـ لـهـ مـنـ خـلـالـ مـعـرـفـةـ الـمـاضـىـ وـدـرـاسـةـ الـحـاضـرـ.

ومن خلال ماسبق نستطيع أن نصل إلى مايلى :⁽⁴⁾
- موضوع التاريخ :

كأى علم آخر من العلوم - هو الكشف عن نوع معين من الحقائق وال العلاقات والصراع القائم بين الإنسان وقوى الاستغلال فى المجتمع ومحارلة الإجابة على الأسئلة التى تتعلق بما بذله الإنسانية من جهود منذ كانت فى سبيل تطورها ورقيها
أما طريقة التاريخ :

أو منهج البحث فيه فهو تفسير الوثائق، والوثيقة هى الشئ الذى يرجع إلى زمان ومكان معينين، وتحمل معلومات ذات طابع خاص، ينكر المؤرخ فيه ويعلم على تفسيره .

أما هدف التاريخ :

فهو فى عبارة موجزة - وقوف الإنسان على حقيقة نفسه ولست أعلم بذلك مجرد معرفته بمميزاته الشخصية التى تفرق بيته وبين غيره من الناس ، وإنما أعني أن يعرف الإنسان طبيعته كإنسان ، وما يستطيع أن يعمل وأن يقدم لبني جنسه وهذا غير ممك إلا إذا عرف الإنسان ماذا فعل فى الماضى وماهى الجهد الذى بذلها فعلاً . وإذا فقيمة التاريخ ترجع إلى أنه يحيطنا علما بأعمال الإنسان فى الماضى ومن ثم بحقيقة هذا الإنسان .

ثانياً، فلسفة التاريخ

حين نتحدث عن التاريخ كما سبق أن أوضحتنا فإننا نعني تطور المجتمعات والشعوب من الحالة البدائية والمساوية إلى عصرنا الحالي، ومع دراسة كل التغيرات والتقلبات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. وحين نتحدث عن الفلسفة فنقصد بها موقف الإنسان من الحياة، موقفه من الكون ومن الخالق، أي أن الفلسفة تعنى في جملتها تفسير الحياة ومحاولة الإجابة عن التساؤلات الكبرى ولكن ماذا تقصد بفلسفة التاريخ إنما تقصد بها تاريخ الإنسان لأن الكائن الوعي الوحيد بين الموجودات، ولهذا فلا محل للحديث عن فلسفة التاريخ بالنسبة إلى غير الإنسان. والإنسان بدوره تاريخي ، لأنها إنما يعمل في الزمان ولا تاريخ إلا بالزمان ومن هنا ارتبطت كل نظرية في التاريخ بنظرية الزمان والمكان.

١- هل للزمان بداية ونهاية ؟

من أجاب بالإيجاب إنقسموا إلى فريقين:^(٥)

(أ) فريق حسّبوا هذه المدة وفقاً لأحداث ومقاصد معينة، وهو فريق أصحاب النظريات الدينية في الزمان وفي التاريخ الذين ربطوا الزمان بالخلق الأول وبتصير الإنسان في الدنيا وبنهاية يرتبط بها حساب وعقاب وثواب ومن أبرز ممثليه ميلتون ٢٥٠ ق.م - ٥٠ بعد الميلاد، بالنسبة إلى اليهودية، والقديس أوغسطين - ٣٥٤ - ٤٣٠، بالنسبة إلى المسيحية وبين خلدون (المتوفى في سنة ٨٠٨ هـ) بالنسبة للإسلام.

(ب) وفريق ربطوا تلك المدة بأحداث فكية وكوتية، بمعدل عن كل المعاني الدينية كما هو الشأن لدى علماء الفلك والإثنوبيولوجيا الفلسفية وعلماء الحياة ومن هنا حذوهم من المؤرخين المتأثرين بالعلوم الفيزيقية والطبيعية مثل رينان Renan (١٨٢٣ - ١٨٩٢) أرنست هكيل Ernest Haekel .

٤- هل للتاريخ مسار واحد، أو التاريخ دوائر؟

فمن قالوا بالأولى نصوروه معرضاً للروح المطلقة وهي تغضب مضمونها على مر الزمان اللامتناهى، وأبرز ممثلي هذا الإتجاه هيجل Hegel (١٧٧٠-١٨٣١) ومن قالوا بالثانية تصوروه دوائر اما مقفله وهي الحضارات المختلفة، او دوائر يغضى بعضها إلى بعض ولها عودات Ricorso وبالفكرة الأولى قال إشتنجلر (١٨٨٠-١٩٣٦)، وبالثانية قال فيكرو (١٦٦٨-١٧٤٤). وكل من هذين التصوريين مثالى وهناك تصور مادى سوف نعرض له فيما بعد.

وفي داخل هذه الإطارات العامة أثيرت مشاكل فلسفية التاريخ وهي :

١- وأولهما مشكلة النسبية في التاريخ وبخاصة ما يتعلق منها بالقيم فأقامت إلى نظرية دلتاي Dilthey في نقد العقل التاريخي (١٨٣٢-١٩١١) ويدلتاي تبدأ فلسفة التاريخ المعاصرة، ونظريات إشتنجلر في نسبية القيم إلى الحضارة المبنية فيها، وأراء ماكس فيبر Max Fiber (١٨٦٤-١٩٢٠) في الربط بين التاريخ والاجتماعي، وما ذهبت إليه المادية التاريخية عند كارل ماركس Karl Marx (١٨١٨-١٨٨٣) وفريدرريك إنجلز F. Angels (١٨٥٥-١٨٢٠) من الربط بين الاقتصاد المادى والتاريخي، ومقابل به كارل مانهيم Karl Manheim من إجتماعية المعرفة وأراء بند توكرتونشة (١٩٥٢-١٨٦٦) في التاريخية المطلقة.

٢- وثانيهما مشكلة العلمية في التاريخ - وتدرج تحتها الاشكالات والخواطر التي فعلت بها دراسات تويني وكارل بوير Karl Popper .

٣- وثالثهما مشكلة التقدم والخلف في مجرى التاريخ : هل هناك خط للتقدم يستمر قدماً أو تقدم وثم تخلف دون قاعدة ولا قانون، ومامن فيلسوف في التاريخ إلا وتعرض لهذه المشكلة أاما إماماً وإاما تفصيلاً .

٤- ورابعهما إمكان التنبؤ بما سيكون عليه التاريخ . وفي هذا ذهب البعض

إلى التفاوز والبعض الآخر إلى التشاوم، والبعض الثالث رغم أنه بمعزل عن كليهما وله تنبأ بتنبؤات موضوعية غير تقويمية.

أولاً : التفسير المثالي للتاريخ :

على الرغم من التطور الذي لحق بعلم التاريخ خلال القرون السبعة عشر الماضية، وكذلك في القرن الثامن عشر إلا إنه كان هناك شبه إجماع من العلماء وال فلاسفة والمورخين على تفسير التاريخ تفسيراً مادياً وظل هذا حتى النصف الأول من القرن التاسع عشر، وسوف نختار بعض علماء التاريخ في العصر الحديث لنعرض لأرائهم:^(٦)

١- جوهان جوتفرید هيردر Johann G. Herder (١٧٤٤-١٨٠٣)

الذى يعتبر بحق مؤسس المدرسة الألمانية فى علم التاريخ. وتقوم فلسفة التاريخ عند هيردر على القول بأننا لا بد أن ندرس الماضي لنفهم مشاكل اليوم والغد، وقد شابه ابن خلدون فى تشبيه الجماعات الإنسانية بالمخロقات الحية وقال بأن لها هى الأخرى أعماراً من الطفولة والصباوة إلى الشيخوخة، وأبدى ذكاً بعيداً فى فهم التاريخ الأوپرى المعاصر، وقد قال أن المؤرخ يدبى أن «يحس»، العصر الذى يزدري فيه إحساساً مباشراً، وابتكر لذلك فعلاً فى اللغة الألمانية هو *Einsnehlen* وقال أن هذا الإحساس المباشر هو العاسة التاريخية ولهاذا فإن الحسن والإحسان das gesuehne له عند هيردر معنى خاصاً، وهو منن قالوا بأن المؤرخ الحق هو الذى يستطيع أن يكون فكرة أو صورة عامة Gestalt عن العصر أو الشخص أو الظاهرة التى يكتب عنها. وقد حاول أن يثبتت فى كتابه المسمى «آراء عن فلسفة تاريخ الإنسانية»، أن التاريخ يخضع لقوانين كذلك التى تخضع لها الأشياء والطبيعة وقد قال بأن التاريخ يسير فى خط تقدمى واحد وتحددت عما سماه التوازن الداخلى للجماعات وأن كل جماعة حية ملية يتبعى أن تحافظ على هذا التوازن وأن الإضطرابات والفووضى وعهدود الظلم والتآخر تتبع عنها فقدان هذا التوازن، وكان يؤمن بأن الإنسانية متصل يوماً ماعن طريق الفعل والتجرية إلى حالة من التوازن تستقر لها أسس العدالة والنظام.

٤- ليوبولد فون رانكله Leopold Von Ranke (١٨٨٦-١٩٧٣)

كان رانكله عميق الإيمان بال المسيحية على المذهب اللوثري (البروتستانتي) وكان مثاباً على مذهب «فيخته»، وتأثر باتجاه هيردر نحو الاعتراف بالجانب الإنساني أى البشري في التاريخ وقال بنكهة التطور العضوي للجماعات وكذلك بأهمية العامل الفردي في توجيه الأحداث، ولكنه أتكر استخدام التاريخ للعظمة والعبرة، وهو مذهب مؤرخى الغرب ومعظم مؤرخى القرن الثامن عشر في أوروبا، وقال أن التاريخ ينبغي أن يدرس لذاته لا كوسيلة للتعليم والنهذيب.

وأهم مانميز به رانكله ودعا إليه قوله بأننا ينبغي قبل كل شيء أن نعرف الأحداث والأحوال الماضية كما كانت بالضبط، ودفعه هذا إلى الاهتمام بالوثائق ومختلفات الماضي إهتماماً بالغاً. فلكي نعرف عصرًا ينبغي أن نزاه في الأصول التي كتبت خلاله لا تلك التي كتبت عنه وأى شيء هو أصدق من الوثائق الرسمية ومكاتبات الدول والأفراد وسجلات الحكومات والكنائس والمذكرات الشخصية وقد بلغ من حماس رانكله وتلاميذه لهذه الأصول أن انتشروا في الأرض يتبعون في كهوف المحفوظات ورقوف الأديرة باحثين عن الوثائق في حمام جعل الدول والإمارات والكنائس وغرف التجارة وبيوت الارشاف تهتم بتلك الأصناف وتنظيمها فنشأ علم الوثائق وأخذت قواعده تستقر وقامت دور المحفوظات وجماعات السجلات في أوروبا كلها وأقبل طلاب التاريخ يدرسونها وكانتهم كما فيل يؤمنون ببيان تقصي الليل في قضم صفحات الكتب. وكان كتابه الأول المعنى «تاریخ الشعوب اللاتينية والجرمانية»، مطراز جديد من التأليف التاريخي يقوم على الإعتماد على الأصول.

والنظريه الأساسية التي جاء بها هي قوله بأننا ينبغي أن نصور الماضي كما كان بالضبط وهي غاية عصيرة كل العسر لم يوفق إليها هو نفسه في الكثير من كتبه ثم إننا لا نعرف كيف كان الماضي بالفعل هل تحكم إذا كان المؤرخ قد وفق في تصويره دقيقاً أو لم يوفق، ولكن مذهب دفع بالمؤرخين

إلى الإنصراف عن التصورات المثالية أو التخييلية للماضي والبحث عن الحقيقة كيما كانت على قدر ما تسعفهم ملائتهم.

ويجدر بنا هنا أن نشير بأكبر ناقد رانكله، يعقوب بوركارت، (1818-1897) الذي تلمذ على يد رانكله وتخرج عليه في برلين وقد نفر من جمود رانكله وقضائه على الجانب الشاعري للتاريخ ولقد كتب ثلاثة كتب في التاريخ على المذهب الجديد وهي : عصر قسطنطين الكبير (1853) وحضارة عصر النهضة في إيطاليا (1860) وتاريخ النهضة في إيطاليا (1873-1868) ثم أتبعها بكتابه المشهور : تأملات في التاريخ العالص وكلها كتب تجمع بين المنهج التارىخى الدقيق إلى جانب الإحساس الإنساني والجمال.

٢- هيجل Hegel (١٧٧٠- ١٨٣٠)^(٧)

ولابد من الإشارة هنا إلى العلاقة بين آراء هيجل في التاريخ وما حققه رانكله ومعاصروه . وجدير بنا الآن بأن نلقى نظرة على مجلد آرائه قبل أن ننتقل إلى دراسة آراء مدرسة العاديين أي أصحاب التفسير المادى للتاريخ .

يعتبر هيجل فى جملة المتأللين الذين يقولون أن الفكر أو الفكرة أساس كل ما هو موجود . ويستعمل هيجل هنا مصطلحاً خاصاً Monists هو الذى يمكن ترجمته أيضاً بعبارة الروح أو ما يسمى فى الإنجليزية Spirit .

ولكن هيجل كان يعنى به العقل أو الفكر ، ولكنه ليس العقل أو الفكر الإنسانيين العاديين وإنما هو العقل الأعلى الذى يوجه الكون ، وهذه الفكرة نسبت من إيمان هيجل الوثيق بال المسيحية وقد بسط فكرته تلك فى كتابه عن روح المسيحية وهو يرى فى المسيحية أو روح المسيحية إجتماع العنصريين الإلهى والإنسانى ، أي الروح والبدن أي الكنيسة والدولة والعبادة والحياة ، والتى والفضيلة ، هذه الثنائية المسيحية كان هيجل يراها فى الكون كله . وقد كان المفكرون العاديون يقولون أن الفكر يحكم الدنيا فكانوا بهذا يعطون العقل الإنسانى أكثر مما يستحق أو يستطيع ، وكانوا بذلك واحديين أو der Geist

في تفكيرهم. أما هيجل فكان ثانياً يؤمن بأن هناك عنصريين متميزيين يختلف كل منهما عن الآخر وهم الروحي والمادي وهم يجتمعان في روح أو فكر واحد *der Geist* يعتبر القوة العليا التي تحرك كل شيء، وهذا هو العقل المطلق.

فلسفة التاريخ عند هيجل بناء على ما سبق هي سعي الجماعات الإنسانية للإنقال من حالة الهمجية والوحشية إلى مستوى الدولة ذات النظام والقانون، وقد وفق هيجل في ميدان فلسفة التاريخ توفيقاً جعل الناس يضمونه دائماً في عداد المؤرخين. وبالفعل كان هيجل مؤرخاً واسع الفهم والإدراك للتاريخ وبفضل هذا الإدراك وصل بفلسفة التاريخ على مذهب المثاليين الذين يؤمنون بالفكرة والعقل المطلق الذي يسير الأحداث في الكون ويعتبرونه مثلاً أو مثلاً أعلى، وأن التاريخ على هذا الإعتبار هو إلا عملية طويلة مقدرة بقدر يأخذ فيها كل حادث أو ظرف مكانه ومبراته على ضوء مسار التاريخ في مجموعة وقد أهتم هيجل إهتماماً خاصاً بالتطور الإنساني للدولة وهنا يتفق هيجل مع رانكله الذي قال أن الدول أنكار الله ويريد بذلك إنها تقوم بتقدير الله سبحانه.

ولكن مثالية هيجل لانعين الإنسان على تفسير الحركة الدائمة للتاريخ إنها ترضى الفلسوف أو القول الفلسفى الذى يفتله منطق هيجل الدقيق، وطريقته فى الجدل الذى تكشف عن ذكاء خارق، ودقة ذهن لاتجاري ولكننا عندما ننتهي من إستيعاب مذهبه ونفهم أن الفكر أو الفكرة أو العقل المطلق أو المثال هو كل موجود أو روحه بتعبير أدق، وأن المادة نفسها ليست إلا صورة من صور وجود العقل المطلق أو الفكر، نجد أنفسنا قد خرجنا من ميدان التاريخ تماماً، وإننا عاجزون عن الاستفادة من هذا التلسف الرفيع فى فهم أي حادث كبير من حوادث التاريخ. أن الفلسوف يجد متعة كبرى عندما يجد هيجل يقول : أن التاريخ إنما هو تفتح ذلك العقل الكوني (المطلق) واتباصاته فى الزمان. ولكن المؤرخ لا يدرى ماذا يفعل بهذه العبارة.

ولقد قال هيجل أن فلسفة التاريخ هي التاريخ منظور إليه بذكاء وبال فعل

يرى القارئ، لكتاب هيجل في فلسفة التاريخ إنه نظر إليه بذكاء خالص. نظرات بالغة الصدق على حضارات العصور القديمة، ولكنه عجز تماماً عن إدراك العوامل التي أدت إلى سقوط روما مثلاً. وهذا هو الذي جعل رانكله، ومدرسته وجمهور أنفسهم في جمع الوثائق والمخلفات والمحفوظات ودراساتها بعناية، باحثين عن العوامل التي حركت تاريخ البشر شأنهم في ذلك شأن المحقق الجنائى الذى يفحص كل صغيرة وكبيرة يعثر عليها فى مسرح الجريمة بحثاً عن أدلة توصله إلى الحقيقة ثم يعد ملفاً كاملاً للقضية ويضعه بين يدى القاضى والقاضى هنا هو القارئ الذى يهلك فى قراءة مؤلفاته للمؤرخين الذين ألقوا على مذهب رانكله متاثرين بمثالية هيجل وأنقلوا كتبهم بهمومش وإشارات إلى المراجع تزيد حجماً على النص نفسه ولا يصل فى نهاية الأمر إلى حقيقة الواقعية التاريخية التى يقرأ عنها.

ثانياً ، التفسير المادى للتاريخ .^(٤)

ولكن نقرأ من المؤرخين إنجموا من أول الأمر إتجاهاماً مادياً فى دراسة التاريخ وفلسفته إذ إنهم اعتبروا الإنسان كغيره من الكائنات الحية الطبيعية يسعى إلى رزقه وحماية نفسه وجعلوا رأيهم منصباً فى البحث عن العوامل الداخلية التى تدفع الإنسان أو الجماعات البشرية إلى الحركة وكلها فى نظرهم عوامل مادية. أى إنهم نظروا إلى التاريخ وكأنه فرع من فروع التاريخ资料ي. فكانت مؤلفاتهم أكثر واقعية وأقرب إلى حقيقة الواقع وهؤلاء هم الماديون الذين تركوا جانب العامل الروحى أو الدين أو الفكر ونظروا إلى المادى وحده فعرفوا باسم الواحديين Monists أو أصحاب المذهب الواحد بخلاف المثاليين أو الثنائيين الذين فسروا حركة التاريخ على أنها بحث عن التوازن بين توجيه العقل المطلق الرفيع ونزوات البشر.

ولن نستطيع دراسة جميع أولئك الماديين ومذاهبهم فذلك مطلب يطول وسنلتقي بالظاهريين منهم الذين يحددون معالم الطريق إلى المادية التاريخية التي توجد في كتابات كارل ماركس وإنجلز وسان سيمون .

۱- سان سیمون Saint Simon (۱۷۶۰-۱۸۲۵) و مدرسته :

يعتبر من ألمع رجال الفكر الثوري في فرنسا بل أوروبا كلها عاش سان سيمون فيما بين سنتي ١٧٦٠-١٨٢٥ فهو من المهددين للثورة الفرنسية وصانعى فلسفتها، وهو يحسب في العادة بين علماء الاجتماع الاقتصاديين. وهو نفسه كان يقول أن ميدانه هو الغيريات الاجتماعية وكان يحسب إنه يستطيع تحليل المجتمع تعليلاً فيزيقياً بأن يجعل من التاريخ علمًا يقيناً كفيرة من العلوم الطبيعية. ولكن يصل إلى ذلك عكف على دراسة تاريخ أوروبا منذ سقوط الإمبراطورية الرومانية. وأهتمد إلى أن هذا التاريخ يتلخص في صراع متصل بين العاملين (من زراع وصناع) ويسعى بهم بالطبقة الثالثة والطبقتين الممتلكتين اللتين تستفيدان من جهود العاملين وهما طبقة البلاه (الملوك ورجال الإقطاع) وطبقة كبار رجال الدين والاكليروس وقد أبدى سان سيمون ذكاء بعيداً في دراسة تلك وشرح لنا كيف أن الملوك أيدوا الطبقة الثالثة في صراعهم مع أمراء الإقطاع خلال العصور الوسطى ومن مظاهر هذا التأييد تلك الحقوق التي منحوها لسكان المدن من تجارة وصناعة الذين كانوا يكرهون إمراء الإقطاع الذين كانوا يستغلونهم وكانت نتيجة ذلك ظهور المدن الصناعية الفنية وسكنها وهم البورجوازير الذين تزعموا الطبقة الثالثة في نضالها مع أمراء الإقطاع ثم قادوها بعد ذلك في صراعها مع الملوك (الثورة الفرنسية وما تلاها).

وبذلك يكون سان سيمون أول من تنبه إلى أن صراع المصالح الاجتماعية أو مصالح الطبقات الاجتماعية هو السبب الرئيسي في الحركة التاريخية وأول من تنبه إلى حرب الطبقات وحرب المصالح ودورها الكبير في حركة التاريخ.

وفي هذا الطريق سار أحد نبهاه وتلاميذه مان سيمون أوستانت تيرري A.J. Thierry (١٧٩٥-١٨٥٦) وقد عاش تيرري بعد أحداث الثورة الفرنسية وتحمس لمجادتها تحمساً شديداً ليتهواه نظام الكرومونات

أى الحكومة المحلية الاشتراكية التي قامت في Comune Parisienne العاصمة الفرنسية أثناء الثورة وهي أول تجربة في تنظيم الحكم على أساس إشتراكي متطرف، فأخذ يدرس تاريخ جمهور الناس أو مايسما بالطبقة الثالثة وألف في ذلك كتاباً من أربعة مجلدات سماه «مجموعة وثائق غير منشورة عن تاريخ الطبقة الثالثة»، فسر فيه التاريخ على أنه صراع بين الطبقات ومصالحها وقال فيه إن الطبقة العاملة هي أساس الإنتاج ومصدر الثورة، وإنها كانت دائمًا في كفاح مع الطبقات القوية المستبدة للوصول إلى حقوقها وهاجم الفكرة القائلة بأن التاريخ من صنع الأبطال وعظماء الرجال وتساءل: «أتريدون أن تعلموا على وجه الصحة من الذي أنشأ مؤسسة ما أو من الذي وضع خطة مشروع عظيم؟ إذن فابحثوا عن الذين يحتاجوا إليه بالفعل أولئك هم أصحاب فكرته الأولى وإرادة العمل من أجله، وهم أصحاب الفضل الأكبر في تحقيقه، وعلى هذا الأساس لا يكون ولهم الفائض بطل الغزو التورماني لإنجلترا وإنما الأبطال الحقيقيون هم الزراع التورمان الفقراء في شمال غربى فرنسا الذين دفعتهم حاجتهم إلى الأرض إلى الإنداخ نحو إنجلترا باحثين عن مجال حبى قبيح، وهذا فقط تصد ولهم لقيادتهم».

وبذلك فقد كانت هناك إيرادات أولى لمحاولة تفسير التاريخ تفسيراً مادياً على يد سان سيمون وجماعته، أى أن هذا التفسير لم يرقى إلى مستوى الكمال الذي يصبح بنظرية محكمة القواعد والشروط – إلا إنها كانت محاولة على الطريق... استكمل بعد ذلك ماركس هذا التفسير ووضنه في شكله النهائي وصاغه وفق فلسفته في المادية التاريخية والمادية الجدلية.

٤- كارل ماركس (Karl Marx) (١٨١٨-١٨٨٢)

يرى ماركس أن التاريخ تحكمه قوانين أساسية في سيره وتطوره وهذه القوانين هي التي تشكل المنهج الماركسي في تفسير التاريخ.

القانون الأول ، التغير من الكم إلى الكيف :

إن التغير الحادث في جميع الظواهر الطبيعية والإنسانية هو التغير من الكم إلى الكيف، ويتم ذلك التغير طفرة إذ لا يعرف حد فاصل في تدرج التغيرات الكمية عندما يستحيل الكيف إلى كيف آخر، فإن تفاق الماء إلى ثلج أو إلى بخار بإختلاف درجة الحرارة إنما يتم طفرة دون تدرج في عملية التحول، فالنغير التدريجي في الكمية لا يصاحبه تغير تدريجي في الكيف، كذلك تحول مادة كيمائية إلى أخرى ذات خصائص متباينة في عملية التفاعل الكيميائي ونفس الشيء في إنصهار المعادن وفي تحول الحركة إلى حرارة أو العرارة إلى حركة فهناك دائمًا طفرة في التحول من كيف إلى آخر .

إن هذا التحول المفاجيء ليس في عالم الطبيعة فحسب ولكنه كذلك في عالم الإنسان، بل أن ظهور الإنسان نفسه طفرة، أى أن هناك تحولاً جذرياً كييفياً في تطور الكائنات الحية الذي يبدو من الناحية الكمية تدريجياً، ولقد سبق أن أشار أوسلو إلى أن تغيراً تدريجياً مطيناً تستحيل عنده الفضيلة إلى رذيلة، ولقد أشار نابليون إلى أن أثنين من الملاليك يغلبان ثلاثة من الفرنسيين ولكن ألفاً من الفرنسيين يهزمون ألفاً وخمسمائة من الملاليك، إن هذا التغير المفاجيء أو الطفرة في تطور المجتمع هو ماتسميه بأسم «الثورة»، فهي من ناحية حصيلة تغير كمي تدريجي ولكنها من ناحية أخرى تغير كييفي مفاجيء نحو الوضع الجديد حيث تخنق الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية القديمة لتبذر فجأة أوضاع جديدة .

القانون الثاني ، تداخل الأضداد وصراعها ،^(١)

ليس العالم جزئيات منعزلة قائمة بذاتها، ولكن كل ظاهرة تشكل وحدة عضوية يمكن التناقض فيها إذ هي لانتغير بسبب علل خارجه عنها بل كمية التناقض والصراع في أعماقها وذلك هو سر التطور، فالتناقض هو القوة المحركة للتاريخ الطبيعي والإنساني معاً، وإنكار ذلك

يعنى افتراض مكون الكائنات وموتها بل أن الحركة الآلية البسيطة لاتتم إلا بوجود الأمتداد : فعل ورد فعل، جذب ودفع، قوة طرد مركزية وقوة جذب مركزية بل حتى داخل الذرة : نواه موجبة والكترون سالب، ويصدق على عالم الطبيعة هو أشد وضوحاً في الحياة العضوية فهضم الغذاء وتمثله معناه أن شيئاً هو كذا فأصبح غير كذا بل أن هناك جوانب متناقضة في العلوم الفعلية كالرياضيات والمنطق فالمعادلات المتناهية في الصفر تتطابق على المستقيمات والجذر التربيعي لكمية سالبة يشتمل على تناقض لأنها كمية لامعقوله ويستخدم المستدل في المنطق والتحليل والتركيب معاً وهما عمليتان متصادتان.

وليست هذه العمليات المضادة معزلة بعضها عن بعض ولكنها متداخلة متفاعلة ويتعدى العزل بينهما إلا في التصور الذهني فقط إذ من المستحيل في عالم الواقع الحصول على طرف دون وجود الطرف الآخر، ذلك أن طرفي التناقض يسد كل منهما وجوده من الآخر. وصراع الجانبين هو المضمنون الداخلي للحركة والتطور والمتناقضين يتعايישان في حقيقة واحدة، كالحياة والموت، والملك والفلاحين، والبرجوازيين والبروليتاريا والإستعماريين والمستعمرين، كلا الجانبين المتناقضين يميل في ظروف معينة إلى الانتقال إلى الجانب الآخر، فالبروليتاريا الثانية تصبح حاكمة بعد إن كانت محكومة، وينقلب الملك إلى مستأجرين لأرض لهم بينما يصبح المستأجرون ملوك.

القانون الثالث، نضي النضي (١٠)،

إن تحليل قانون انتقال التبدلات الكمية إلى تبدلات كيفية، وقانون وحدة وصراع المتصادات يبين لنا إنه نتيجة لعمل هذين القانونين تتم عملية لا نهاية لها، عملية استبدال بعض الظواهر والأشياء بأخرى، وأنانتقال المتصادات بعضها إلى بعض. فهل من وجود لنزعه موضوعية ما، لاتجاه ما، في هذا الاستبدال الدائم للواحد بالآخر، في هذا الصراع المتواصل بين الجديد

والقديم، بين المولود والفنان؟ وإذا كانت توجد هذه التزعزعات الموضوعية للتطور، فما هي؟!

حول هذا السؤال دار أيضاً ويدور صراع بين مختلف المذاهب والنظريات. وقد اكتسب هذا الصراع طابعاً حاداً، بشكل خاص، في قضية اتجاه التطور الاجتماعي. ففي فترة التطور الصاعد للرأسمالية، كان معظم الفلسفة البرجوازية يدينون بفكرة التقدم الاجتماعي، ويؤمنون بالانسان وبقدراته، وبامكانيه خلق عالم يسوده العقل والعدالة، لقد اعتبروا العالم الرأسمالي السائر آنذاك في طريق العول مدل الاضطهاد الاقطاعي، والظلم الانساني، عالماً يسوده العقل. كانت هذه اعتقادات تقدمية لا يمكن التقليل من أهميتها.

بيد أنه نشأت في هذه الفترة نظريات تشارمية تشير إلى تطور الفلسفة الرأسمالية، وخاصة في فترة الامبراليه، أصبحت دوافع التشارم أكبر قوة، وأخذ ايديولوجيو الرأسمالية يفهمون حتمية موت الرأسمالية التي محن زمانها، كاتهيار للمجتمع الانساني والثقافة الانسانية. ويرز الفلسفة من أمثال «بيتشه»، و«شنجلر»، لنظريات تتبايناً، باقول نجم اوروبا، وأخذت تنتشر أفكار عن «الدورة الخالدة»، وسير التاريخ إلى الوراء.

عند تحليل عملية انتقال التبدلات الكمية إلى تبدلات كيفية، وصراع المتناقضات، رأينا أن التطور يتضمن في نفسه عاملـاً قانونياً، الزاميا، هو النفي. فالتحولات النوعية تعنى نفي النوعية القديمة ويدون النفي ليس بالامكان انتقال الواحد إلى الآخر. ثم أن صراع المتصادمات يتم بظفر متصاد على آخر، مما يعني ايضاً نفي الاول وتوطين الآخر. فالنفي بالتالي ليس عاملـاً ثانوياً، مرتبطة بعملية التطور من الخارج، بل هو مشروط قانونياً بجواهر التطور ذاته. أن النفي هو نتيجة التطور عن طريق انشطار الوحدة ونشوء الجزيئات والاتجاهات، والقوى التي ينفي بعضها بعضاً في الظواهر والأشياء.

إن قانون نفي النفي الجدلـى هو قانون التطور، لهذا فعندما يتحدد الجدلـ

عن النفي، فهو لا يقصد أى نفي كان، بل يقصد النفي الذى يستخدم كمقدمه، النفي كشرط للتطور. أن النفي فى الجدل لا يعني قول «لا»، ببساطة أو التصريح عن شئ بأنه غير موجود، أو القضاة عليه بأيه وسيلة كانت. إن النفي المفهوم جديراً، والمعبر عنه تعبيراً صحيحاً هو هذه «لا»، التى تحتوى فى الوقت ذاته على «نعم»، أى وحدة النفي والاثبات.

لقد عكس الفن العالمى فى صور ساطعه نوعين من النفي مختلفين من حيث طبيعتهما : النوع الأول : هو النفي المدام ، الذى يتصرف بالريبة والشك المطلق فى كل شئ. والنوع الثانى : هو النفي الذى يعتبر مقدمه للانتقال إلى الاحسن والأكمل ، ويكون بمطابقه مصدر للتقدم . أن شخصية الشيطان فى «فأوست»، للشاعر الالمانى جوته، تمثل بتفكيرها وبكل فلسفتها النفي «العارى»، النفي كهدف بذاته مهما كلف الثمن .

«إننى أنفي كل شئ - وفي هذا تكمن حقيقتي : فكل هذه القذارة الموجودة على الأرض لا تصلح إلا لأن تنهار تحت قصف الرعدود، أفلين من الأفضل لهم انهم لا يولدوا أصلاً. أن كل ما يسميه الناس شرآً : الرغبة في الهدم - الاعمال والافكار الشريرة لأن كل هذا يشكل طبيعى».

هذا نجد الشيطان «مي فيستوفل»، يتفوه بالكثير من الأفكار النقدية الصحيحة عن العالم القديم . ودروع النفي الملائمة له تتصرف ببعض التواحي الايجابية، اذ أنه يسرخ بقوة من كل ما هو أحسن وفاسد في الكون، بيد أنه مغمم لعدم الإيمان في امكانية الانتقال إلى الأفضل . أن «فأوست»، ينفي أيضاً، ولكنه ينفي كل ما فات أو انه وكل ما يعرقل التقدم، فهو يؤمن بالانسان وبالعقل الانساني وهو شديد الظما إلى كل ما هو كامل ورائع.

وبالاضافة إلى أن النفي شرط التطور، فهو أيضاً تعبير عن مواصلة التطور وتواлиه ، تعبير عن الصلة بين مراحل التطور المختلفة وعوامله، بين ما ينفي ، وبين ما ينفى . وهذه أهم ناحية في النفي . أن النفي الجدل لا ينفي فهمه كانقطاع في التطور، كنفي للصلات بين القديم والجديد . أن الصلات

ببعضهما قائمة بفعل أن الجديد يولد لا من لا شيء، بل أن القديم فقط. والصلة تجد تعبيرها في أن الجديد يتمسك بكل ما هو ايجابي في القديم.

وعلى هذا فالقديم في حركته الوالدة للجديد، لا يرى بكل بساطة من قبل الجديد بل يزاح. والمفهوم الفلسفى لكلمة الإزاحة يعني، النفي والحفظ، في وقت واحد، نفي الوضع السابق، وحفظ كل ما هو ايجابي في الجديد، كل ما حققه التطور السابق.

وأخيراً نطرح السؤال التالي : لماذا يسمى هذا القانون الذي تدرسه بقانون نفي النفي ؟

أولاً يمكن الاكتفاء بمفهوم النفي وحده؟ أو لا تتمد، بشكل مصطنع، صورة التطور عندما تعرض مفهوم النفي المزدوج. نفي النفي؟ جوابنا هو أن التطور الموضوعي ذاته، يحتوى على هذا النفي المزدوج، ومفهوم «نفي النفي»، يعكس فقط العمليات التي تتم بشكل مستقل عن وعيها.

لقد رأينا أن ما يبرر بصفة النفي، يتبدل بدورة، مع الزمن، ويتحول إلى نوعية جديدة أى ينفي نفسه. وهذه السلسلة من النفي لا تنتهي. وأن لن من الخطأ الظن بأن هذا التطور يجري بشكل سلس وبدون تناقضات ، الواقع، أن التطور التصاعدى المسائر إلى الأمام، عن طريق النفي، يتم بشكل تناقضى، وأن جوهر نفي النفي، أو ضرورة النفي المزدوج في كل شكل تطورى على حدة ، ينتج عن الطابع التناقضى للتطور بالذات وعن مفعول قانون وحدة وصراع المتناقضات.

وبذلك يرى ماركس أن التاريخ تحكمه قوانين يدركها العقل الإنساني، وهذه القوانين حتمية أى أنها تفرض نفسها لأنها ناتجة عن حركة التاريخ نفسه. وإذا أدرك الإنسان هذه القوانين بإسقاطه أن يقرر صوره مستقبل الجماعة الإنسانية وهذه القوانين ليست مثل قوانين الطروم ، وإنما هي حقائق متعلقة بطبيعة العمل والإنتاج وطريقة توزيع الثروة بين المواطنين فإن الثروة تنتتج عن العمل والعمل به من يعلمون بأيديهم أو بعلمهم ومواهبيهم،

فلا بد أن تعود ثمرته حتماً على أولئك العاملين أنفسهم فإذا أستولى عليها منهم غير العاملين من أصحاب السلطة أو الطبقات غير المنتجة كالإشراف ورجال الدين والوسطاء التجاريين والمضارعين، اختل توازن المجتمع وأصبح من الضروري إعادة التوازن إليه أما عن طريق ثورة هادنة تتم شيئاً فشيئاً بفضل إدراك أصحاب السلطان لطبيعة الأشياء أو ثورة عنيفة تحطم نظام المجتمع القائم وتقيم محله نظاماً جديداً.

ويقول ماركس أن الأحوال والأوضاع الاقتصادية لأى جماعة هي التي تعدد صورة نظامها وكل مظاهر حضارتها. فإذا أردنا أن نفهم نظام أى مجتمع ونظامه السياسي أو حتى طبيعة عقيدته الدينية وإنماجه الفنى والفكري ، فلننظر أولاً إلى نظامه الاقتصادي هو الإنتاج ونوعه وأساليبه وطريقة إستعمال أو توزيع ثماراته. والإنتاج نفسه ، سواء أكان يدرىأ بذاته أو آلياً منظوراً لا يظل دائماً على مستوى واحد وأسلوب واحد.

فهو يتتطور دائماً أو على الأقل يطور ياستمرار ، أدواته وصورته وطريقة توزيعه وهذا التطور للإنتاج أى للوضع الاقتصادي يستمر وحتى مهما كان بطيناً ، وتطوره هذا هو الذي ينبع عنه تطور المجتمع الذى يقوم عليه : وكل نظم Super Structure وقوانينه وما تقوم على ذلك كله من أفكار وعقائد وأداب وفنون ، وكل ما يسميه الماركسيون : البناء الغرقي .

المظهر الخارجى العلوى للمجتمع Super Structure

ويقول ماركس فى شرح نظريته تلك ، أن الناس فى أثناء قيامهم بإنماجهم لم يعيثُهم بغير من فيما بينهم علاقات معينة ضرورية لهم ، ولا مفر لهم من إقامتها ، لأنها مرتبطة أشد الإرتباط بإنماجهم نفسه وعلاقات الإنتاج هذه تطابق درجة معينة من تطور قوام الإنتاجية المادية ..

ومجموع علاقات الإنتاج هذه يشكل صورة البناء الاقتصادي للمجتمع أى أنه الأساس الواقعى الذى يقوم عليه الظاهر الخارجى العلوى الذى ذكرناه وهذا الظاهر الخارجى العلوى يشمل القوانين والنظام السياسى وأشكالاً معينة

من الوعي الاجتماعي التي تسود في أي مجتمع من المجتمعات ومعنى ذلك أن الإنتاج المادى لجماعة ما هو الذى يحدد صوره نظامها الاجتماعى السياسى والفكري بصورة عامة فليس وعي الناس هو الذى يحدد صورة حياتهم ومستواهم الاجتماعى بل العكس هو صحيح صورة حياة الناس ومستواهم الاجتماعى هما اللذان يحدان درجة وعيهم.

ولقد قال ماركس وهو يلقط أنفاسه الأخيرة : ليس بين أبناء العصر من لقى مقتاً وإنفراط عليه أكثر مما لقيت ، ولكن هذا المقت والإفراط قد إستحالاً بعد موته إلى قذارة وتجريد بين أتباعه فليس بين مذاهب الفلسفة الحديثة مذهب أبعد ثُرَاً أو أكثر إنتشاراً من الماركسيّة سواء رضينا أو أبينا - والتي أصبحت تشبه عقيدة يعتقد بها أكثر من ثلث البشر في هذا العصر . وبعد أن عرضنا لكلا التفسيرين في فلسفة التاريخ، سوف نعالج فيما يلى لمدى علمية البحث التاريخي .

ثالثاً: مدى علمية منهج البحث التاريخي

إن التاريخ في نظر «ميرودوت»، والذي لقب بأبو التاريخ كان مجرد تسجيل للأحداث العامة بأسلوب ممتع. وقد استمر الوضع هكذا حتى جاء «توسيد بذن»، ووضع أغراضنا أخرى لتسجيل التاريخ غير التسلية والممتعة. فلقد رأى أن مورخ التاريخ عليه أن يضع أمام الإنسان صورة حقيقة صادقة بقدر الإمكان عن حوادث الماضي. وقد جعل المصدق عاملاً أساسياً في تسجيل حوادث التاريخ. لأنه كان مقتنعاً بأن هذا المعيار يجعل التاريخ مفيداً للإنسان.

وهكذا حق «سيدن»، غرمنا ثقافياً بحثاً من كتابه التاريخ ودراسته. وقد كان يميل إلى لون معين بالذات من الثقافة التي تقدم من خلال الدراسة التاريخية ألا وهي الثقافة السياسية. لأن تسجيل الحوادث والأحوال السياسية في نظره كان في الكثير من المعرفة السياسية.

ثم رأينا بعد ذلك أن المؤرخون تباينوا في أغراضهم من كتابة التاريخ فمثمن من كتب تاريخاً قصبياً وكانت غايته المتعة فقط ومنهم كتب تاريخاً تطبيقياً وعمد إلى تقديم قدر من الثقافة التاريخية من خلال كتابته. وهكذا ظل هذين النوعين من كتابة التاريخ مع بداية القرن التاسع عشر تقريباً وهذا النوع هو «التاريخ العلمي».

إن تغيراً جذرياً قد حدث لدراسة التاريخ في القرن التاسع عشر - ونقصد بذلك استخدام المؤرخين للطريقة العلمية في دراسة التاريخ. وقد بدأ لو كان هذا الحدث أدى إلى خلق نوع جديد من التاريخ. وتفسير مفهوم التاريخ تماماً في القرن التاسع عشر حتى أطلق على هذا القرن «قرن التاريخ».

ولكن كأى شئين جديدين لقى هذا الإتجاه معارضة من النقاد الذين أنكروا أن يكون التاريخ مفهوماً علمياً. وأعتبروا أن التاريخ سوف يظل فناً من فنون الأدب. وهكذا احتفظ المؤرخون القصاصون والمؤرخون الملتفون بأهميتهم حتى القرن التاسع عشر.

إلا أن الاتجاه الجديد لاستخدام الطريقة العلمية يستمر على يد كثيراً من المؤرخين وعلى رأسهم «ليوبولد فون رانكله»، الذي يعتبر أول من استخدم منهج العلوم الطبيعية في مقدمته التي ألفها تحت عنوان «مقدمة أول التواريخ»، وكان يهدف من خلال مقدمته هذه أن يصور الماضي بالضبط وبصورة دقيقة تتبع الاستفادة منه في الحاضر ثم ظهر بعد ذلك كتاب (تاريخ الحضارة في إنجلترا) لبكل H.T. Buckle وأبرز هذا الكتاب الخط الواضح الجديد لموقفه في كتابه التاريخ فقد كان «بكل» مقتنعاً بأن تصوير ماحدث ليس أمراً كافياً لأن هذا التصوير يعد سلسلة من الحقائق الجزئية، والحقائق الجزئية لتاريخ الإنسان التي يتم دراستها بدقة لاتزال تتفقها عملية ربط تجعل منها كلاماً متصلةً واحداً. فلابد إذن من الكشف عن القوانين التي تحكم الحقائق الجزئية من أجل إستنباط القواعد العامة لها. وهذا الأمر يحدث في كافة العلوم الأخرى.

وقد رسم «بكل» الأسلوب الأمثل لدراسة التاريخ بالصور العلمية. فقد رأى أنه لكي يتمكن المؤرخ من إتباع الطريقة العلمية في دراسة التاريخ فعلية أن يقوم أولاً بقراءة العديد من كتب التاريخ وبعد ذلك يقوم بعملية ربط الجزئيات التاريخية بعضها ببعض ويستخلص منها قواعد عامة وبذلك يصبح المؤلف أو المؤرخ التاريخي حجة في الموضوع الذي يتناوله حيث يكون ملماً بالجزئيات ولديه القوانين التي تفسر تلك الحقائق الجزئية.

ولكن رغم محاولة «بكل» لجعل التاريخ يتبع منهج العلوم الطبيعية إلا إنه لم يستطيع لمدة سنوات هو وخلفاءه من بعده أن يقنعوا المفكرين بأن التاريخ يمكن أن يرقى إلى مستوى القوانين التي تماطل قوانين العلوم الطبيعية. وهكذا ضمني جزء كبير من القرن التاسع عشر وبقي التاريخ يعني لمورخيه، مجرد التصوير النقيض للماضي، ولم يتحقق الحلم الذي كان يحلم به «بكل» والذي يختص بمسألة استخلاص قوانين عامة للتاريخ. إلا أن ماركس استطاع بعد ذلك الوصول إلى مثل هذه القوانين التي سبق عرضها.

ولكن إذا أمعنا النظر في فكرة «بكل» عن استخلاص قوانين عامة تكشف

عن الحقائق الجزئية للتاريخ لوجودنا إنها لم تكن جديدة. فقد قال بها فولتير من قبله ولكن بصورة أخرى وذلك عندما أسمى تاريخ الحضارة في القرن الثامن عشر. فقد كان لفولتير وأتباعه من بعده مذهباً في دراسة التاريخ لا وهو تتبع التطور في الأحداث من خلال كل ما هو عام من الصور والأفكار والمشاعر والأعمال.

وكانت فكرة تتبع الأحداث هذا أساس فكرة « بكل » في البحث عن القوانين بالإضافة إلى أنها كانت الخلفية الأساسية التي قام عليها مذهب « كارل لابزخت » في مفهومه الذي يعرف « بالمفهوم التطورى للتاريخ »، وذلك في أواخر القرن التاسع عشر ونفس هذا الإصطلاح أى إصطلاح «التاريخ التطورى »، يعتبر التسمية الأخرى لإصطلاح التاريخ العلمي الذي يستخدم اليوم.

(١) مدى علمية التاريخ :

وكتيراً مايساء فهم التاريخ وكثيراً مايوصف بأنه تسجيل للأحداث الماضية أو إنه تحصيل حاصل ولنه بذلك أبعد من أن يكون علماً كبقية العلوم الأخرى، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه ؟

هل التاريخ علم؟ وكيف يكون التاريخ علماً؟

ونقول رداً على ذلك :

أن التاريخ أصبح مع بداية القرن العشرين علماً كسائر العلوم الأخرى وما إصطلاح «التاريخ العلمي » الذي يستخدم اليوم إلا تسمية أخرى لإصطلاح التاريخ التطورى الذى عرف في أواخر القرن التاسع عشر.

ونقول أن التاريخ علم لأنه يقوم أساساً على ما يسمى « بالنقد التاريخي »، والذي يتضمن تحليل المشكلات الخاصة بالبحث التاريخي ويشتمل أيضاً على النظريات الخاصة بكيفية كتابة التاريخ فالنقد التاريخي إذن الذى أنبى عليه التاريخ فى مطلع هذا القرن هو الذى هي له السبيل لكي يكون تاريخاً علمياً.

ولكن هل هذا النقد التاريخي أمر مستحدث في بداية القرن العشرين؟ إن النقد التاريخي له جذوره العميقة التي ترجع إلى العصور القديمة حيث عرف مثل هذا النقد وتطور وأزدهر بعد ذلك في عصر النهضة. أن المفهوم العلمي للتاريخ بدأ ينتهي في النصف الثاني للقرن التاسع عشر سواء كان ينظر إليه على أنه تاريخ تطوري أم تاريخ علمي فهذه مسألة اختلاف في التسمية فقط، ولهذا كان مفهوم التاريخ العلمي أو التاريخ منظور إليه كعلم في حاجة إلى تعريف دقيق وهذه مشكلة لازالت قائمة حتى اليوم.

وعلى الرغم من تباين وإختلاف تعاريف التاريخ إلا أنها جميعاً تلتقي على أن التاريخ «علم»، والتعريف الأمثل للتاريخ ينبغي أن يتضمن المفاهيم السالفة للماضي جنباً إلى جنب مع المفاهيم الحاضرة له كما ينبغي أن يتضمن الأسلوب التاريخي نفسه. ومن أمثلة التعاريف الحديثة للتاريخ :

«التاريخ هو الصيغة الفعلية التي تصوغ فيها مدينة حكايتها عن الماضي، أى الصيغة التي تتناسب تطور المدينة أو الشعب وتقدمه من خلال العلاقات الإنتاجية والإجتماعية في المجتمع». (١١)

(ب) الفرق بين الطريقة العلمية المتبعة في دراسة كل من التاريخ والعلوم الطبيعية .

لقد سلمنا أن التاريخ «علم»، مثل بقية العلوم الطبيعية الأخرى إلا أنها يجب أن نوضح أن هناك إختلاف كبير بين الطريقة العلمية التي يتبعها الباحث الطبيعي في دراسته وبين تلك التي يتبعها المؤرخ من أجل الوصول إلى الحقائق.

وهذا الإختلاف يتبلور في أن غالبية العلوم الطبيعية تتناول بالدراسة حقائق يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة. على عكس التاريخ الذي يتناول حقائق ليس من الممكن ملاحظتها بصورة مباشرة. بل أن التوصل لا يمكن إلا عن طريق ماتختلف عنها من آثار. وهذا يجعلنا نميز بين الحقائق التي تعرف بطريقة مباشرة وهذه يطلق عليها اسم «حقائق تاريخية»، Historical

ويبين الحقائق التي يتوصل إليها بطريقة غير مباشرة فهي حقائق غير Facts تاريخية، وكلها حقائق إما مسألة التاريخية، وغير التاريخية فمراجعها للطريقة نفسها التي تتبع في الوصول لهذه الحقائق.

وأغلب معرفتنا بالعلوم الطبيعية تعد حقائق غير تاريخية حيث أنها وصلت إلىنا بطريقة تاريخية أو بصورة غير مباشرة.

وثمة اختلاف آخر بين الحقائق العلمية وحقائق التاريخ وهو أن حقائق العلم الطبيعي تتميز بأنها تكون حاضرة دائمًا بنتائجها كما أن هذه النتائج يمكن أن تخذل التجربة المتكررة على عكس الحقائق التاريخية التي مضت وتلاشت بفضل الزمن. وربما تكون هذه نقطة هامة تؤخذ من التاريخ كعلم. حيث يرى البعض أنه من سمات العلم التجاري الذي يؤدي إلى صياغة النظرية أو القانون العام الذي يؤدي بالذالى إلى التحكم والتنبؤ وهذا لا يتحقق إلا بالتاريخ.

إلا أن هذه نقطة مردودة عليها، فالتاريخ أصبح علمًا عندما سعى إلى الوصول إلى القوانين عامة من الحقائق الجزئية. ونظراً لاختلاف مادته عن المادة العلمية للعلوم الطبيعية فإنه لا يستطيع إجراء تجريب أو شيء من هذا القبيل على ظواهره وقوانينه التي يدرسها. ولكن علم التاريخ يحقق ماتحققه العلوم الأخرى من عمليات تحكم وتنبؤ وتعليم فالنتائج التي تتوصل إليها الدراسة التاريخية يستفاد بها في وضع الإحتمالات للحوادث والواقع التي تحدث في الحاضر. أي يتم التحكم في ظروف الحاضر في صورة ماحدث في الماضي. ولهذا عملية التحكم والتنبؤ أمراً أصبح من الممكن تحقيقه لعلم التاريخ – إلا أن تحقيقه لهذه السمات يكون أيماناً بقدر معين وليس بدرجة شبه مطلقة كما هو الحال في العلوم الطبيعية. وذلك يرجع إلى أن الحقائق العلمية يمكن أن تعتبر متقاربة على وجه العموم من حيث درجة إحتمالها أما الحقائق التاريخية فتحتختلف من حيث إحتمال وقوعها باختلاف المصادر التي تمتدها.^(١٩)

وهناك قاعدة تقول أن الحقيقة لا تكون حقيقة إلا إذا أتفق مصدرين

مستقلين على تقريرها. لهذا فلا بد على المؤرخ أن يبحث عن مشاهدين على الأقل لحقائقه. وهذه مشكلة في حد ذاتها تواجه المؤرخ ولكن الحال يختلف بالنسبة للمخلفات المادية فتقريرها يكون بالرجوع للأثر نفسه أي بالرجوع للأثر نفسه يمكن اختبار الوصف وتحقيقه بصورة قاطعة وكذلك في حالة الوثائق : فتقرير أو اختبار وثيقة ما يأتي بالرجوع للوثيقة نفسها ولا يكون هناك حاجة لمصدر آخر.

أما عن الأقوال المأثورة فيجب على المؤرخ أن يثبت أن القول المأثور قد قيل وهذا كافى الإثبات وجوده. أما بالنسبة لأغلبية الحقائق التاريخية فيحتاج المؤرخ في تقريرها لمجموعة من الشاهدين. وهذه هي القاعدة العامة ولكن أحياناً قد لا يجد المؤرخ إلا شاهداً واحداً، أو مصدرًا واحداً يؤكد به وقائعه وفي مثل هذه الحالات هناك إحتمال التشكيك في صحة مثل الواقع . إلا أنها لاتكون مرفوضة من قبل المؤرخ لمجرد أنه يجد أثرين اتفقا عليها.

وهكذا فمثل هذه الواقع التي تستند إلى مصدر واحد يمكن أن تكون صحيحة إلا أنها تعتبر حقيقة بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة .

وقد يرفض المؤرخ بعض الروايات والواقع رغم وجود مصادر عديدة تزدهرها، ورغم إنها تعتبر صحيحة طبقاً للقاعدة العامة - لمجرد إنها تتعارض مع ما يعتقد أنه من طبائع الأشياء أو قوانين الطبيعة . وبذلك يمكن له استنباط زيف حقائق معينة بالرجوع لحقائق أخرى يؤمن بها، أي أن المؤرخ يمكنه تقرير حقائق عن طريق الاستدلال من حقائق أخرى . وهذه الإستدلالات يمكن لها نفس قوة الحقائق التي استنبطت منها.

رابعاً: الطرق المستخدمة في منهج البحث التارىخي

لاشك أن الطرق المستخدمة في منهج البحث التارىخي، طرق ذات ارتباط وثيق بالمادة التارىخية. وهذه الطرق على الرغم من إنها وحدات منفصلة، إلا أنها تشكل في النهاية كيان واحد ومنهج واحد، وهى ككل متكامل لا يمكن الفصل بينهما إلا عند الدراسة. ونحن نستطيع أن نقول أن المنهج التارىخي يتتألف من مجموعة من الطرق أو العناصر الآتية: (١٣)

- ١- الثقافة الواسعة
- ٢- إختيار الموضوع
- ٣- جمع المادة
- ٤- نقد المادة
- ٥- ترتيب الحقائق وتنسيقها
- ٦- إنشاء الصيغة التارىخية - كتابة المادة.
- ٧- الثقافة الواسعة.

من المقرر أن قيمة التاريخ الذى نقرأه فى الكتب تعتمد أساساً على إتساع ثقافة الكاتب وإنقائه لمنهج البحث التارىخى، كما تعتمد على استعداده، ومكانته الشخصية ومدى تعمّعه بالصفات التى تعينه على إستنباط النتائج ودلائلها.

ولاشك أن الشفاعة الواسعة هي الركيزة الأولى التي لا بد منها لكتابه تاريخ علمي صحيح، والمقبل على كتابة تاريخية يتبعى أن يعرف تماماً إنما يقصد مهمة شاقة تقتضى منه الدراسة العميقه والتحصيل الجاد والمتنوع، والتاريخ فى هذا كله لا يختلف عن غيره من سائر العلوم، فالمعرفه بعامة متداخله متشابكة وليس فى وسع أحد أن يدرس علمًا مستقلًا تماماً عن العلوم الأخرى، فما هى العلوم المساعدة التي تعين المؤرخ على إتقان عمله.

إنها بلاشك إتقان اللغات القديمة واللغات الأصلية التي تعينه على فهم المحفوظات والوثائق والنصوص الأصلية. والجغرافيا أيضاً من العلوم المساعدة لإرتباطها الوثيق بالتاريخ. والإقتصاد حيث تأثر العلوم الإقتصادية على مسار التاريخ وتحدد إتجاهاته الرئيسية وكذلك الأدب - الإحاطة بفنون الرسم والتصوير والتحت والعمارة في عصر من العصور مسألة ضرورية بالنسبة للباحث في التاريخ. وعلى الباحث في التاريخ أن يزود نفسه بطريق المنطق والفلسفة والإجتماع وعلم النفس والقانون، فكلها تفيد في البناء التاريخي لموضوع الدراسة، وفي عقد المقارنات وتفسير الظواهر، بحيث يخرج التاريخ منكاماً وشاملاً ومحدداً لحركة تطور المجتمع بكافة جوانبها.

٤- اختيار الموضوع :

ذلك هو العنصر الثاني من عناصر المنهج التاريخي وعملية اختيار موضوع تاريخي معين لدراسته والكتابة فيه تتصل إتصالاً وثيقاً بعمول الباحث ومدى إلمامه بالعلوم المساعدة التي تتطلبها البحث في هذا الموضوع وهي في الواقع أول مشكلة تواجه من يتخصص في الكتابة التاريخية، ومن واجبه أن يعرف فيها وقناً كافياً حتى يستقر على ما يريد، ويضمن قدرته على المعنى فيه .

ويختلف موضوع البحث باختلاف وضع الراغبين فيه فمثلاً طالب الجامعة المبتدئ في التخصص لا يstoى مع طالب الدراسات العليا الذي أنهى دراسته الجامعية الأولى وبدأ ينطلي للحصول على الماجستير والدكتوراه، وكلاهما لا يstoى مع المتخصص الكبير الذي أمضى حياته في كتابة التاريخ .

ويعد اختيار موضوع الدراسة يصبح الباحث مسؤولاً عن اختيار موضوع بنفسه وعلى أستاذه المشرف أن يتحقق من ذلك، لأن العلاقة بينهم لم تعد كما كانت علاقة موجه ومشرف على طالب مبتدئ وإنما أصبحت علاقة زمالة ومساواة في تحمل المسؤولية. وتقوم على النقد الحر الذي يتقبله الأستاذ من تلميذه، كما تنهض على أساس من التقدير المتبادل .

ولقد يقال أن الطالب حديث التخرج قد لا يستطيع الاستقلال بإختيار موضوع بحثه، لأنه لم يلم بالعاماً كافياً بالعصر الذي ي يريد الكتابة فيه ولكن هذا لا يبرر أن يمل الأستاذ على تلميذه موضوع البحث. إنما عليه أن يرشده ويووجه في صبر وإnahme، وأن يطلب إليه مزيداً من القراءة في الموضوع وماحوله، حتى يصبح قادراً على الإختيار الموفق بنفسه فتلك مسؤوليته وحده.

والباحث في مرحلة الماجستير يعتبر قانماً بدراسة إبتدائية في مجال الشخص ولها فتح نتجاور عن الإزامه بالإثنين بالجديد في الحقل التاريخي ونكتفى بالجهد الذى يبذله مخلصاً في تحصيل المادة التاريخية من أصولها، ثم تصفيفتها وترتيبها وعرضها عرضاً سلیماً، ولعله ينتهي بعد ذلك إلى جمع شتات موضوع كان متناهراً في كتب عديدة. وهذا عمل مفيد كل الفائدة... لقد أدى خدمة في مجال التاريخ وإن تكون متواضعة (وهذا يعكس طالب الدكتوراه تماماً الذي يطالب أن يقدم جديد وإسهاماً في الدراسة التاريخية).

٣- جمع المادة :

لننقل هنا إلى العنصر الثالث من عناصر منهج البحث التاريخي ونعني بذلك جمع المادة التاريخية الازمة للبحث من المراجع والمصادر وشئى الأصول ولعل أول ما يقال في هذا الصدد هو أن المكتبة ودور المحفوظات العلمية ودور الأرشيف التاريخي هي مختبر الموزخ، ومن ثم فلا بد أن يكون كل باحث على بينة ودرایة تامة بطريقه إستغلال المكتبات وهذه الدور.

وهناك كتب كثيرة وضعت لهذا الهدف، يتعلم منها الباحث أفضل السبل لاستخدام المكتبات والحصول منها على المادة التي تهمه بالنسبة لبحثه ومامن شك أن لتفع أداة للباحث في المكتبة هي فهارسها المختلفة سواء أكانت للموضوعات أو الأسماء والكتب وأسماء المؤلفين.

ومفترض أن كل باحث يكون على علم بمجموعة من أسماء الإعلام

وأسماء الأماكن التي تدخل في موضوع بحثه وعليه أن يرجع إلى قواميس الإعلام وإلى دواوين المعرف يبحث فيها عن هذه الأسماء وتلك يحصل منها على مزيد من المعلومات عن كل اسم من هذه الأسماء كما يظفر بعدد من أسماء المراجع التي يزيل بها كل مقال يكتب عنها في القواميس ودواوين المعارف.

كذلك ت Hutchinson على الباحث أن يدرس المسألة الواحدة في عدة مراجع في وقت واحد ليرى كيف عالجها أصحاب هذه المراجع وذلك هو مانسميه بالقراءة المقارنة التي تساعد على معرفة أوجه القوة وأوجهضعف في الأفكار المختلفة عن الموضوع الواحد.

ومن اليسير جداً أن يحتفظ بفهرس موجز للكتب التي لا يمكن الاستغناء عنها بحيث تكون في متناول يده دائماً، وأهم ما ينبع في الاحتفاظ به هو :

١- قائمة بأسماء بعض كتب المراجع

٢- فهرس مطبوع لإحدى المكتبات.

٣- دائرة من دواوين المعرف ويحسن أن يكون من تلك المتخصصة في مثل الدراسة.

٤- قاموس من قواميس الإعلام.

٥- قاموس مستخلص في حقل البحث الذي يتناوله الباحث.

(اقتصادي - ديني - إجتماعي - تربوي - فلسفى)

٦- دورية أو أكثر من الدوريات المتصلة بالبحث.

٧- مجموعة للوثائق المتعلقة بعصر البحث.

والمراجع العامة تفيد في إعطاء الباحث فكرة شاملة جامعة عن العصر الذي اختار منه موضوع بحثه وهي أيضاً تتمدء بمراجع تعينه في عمله. ومن الواجب أن يبدأ الدارس بالإفادة مما كتبه السابقون في الميدان، والإطلاع على المصادر والمراجع التي استعنوا بها.

٤- نقد المادة التاريخية :

فتنا فيما سبق أن مادة الموضوع الذى يبحث إنما تجمع من المصادر والأصول والمراجع وتعنى المصادر والأصول بالمعلومات بصورة مباشرة أحياناً وغير مباشرة أحياناً أخرى. وأقصد بالمعلومات المباشرة تلك التى تأثرت عن طريق مشاهدة الأحداث أثناء وقوعها. كما أقصد بالمعلومات غير المباشرة تلك التى تستتبعها من دراسة مخلفات الإنسان وأثاره. كذلك آثار الأدوات نفسها.

إن شاهد العيان الذى يكتب لنا مارأى بعينيه وماشارك فيه بنفسه يمكننا بمعلومات مباشرة ولهذا نجد فيها كثيراً من التفاصيل الدقيقة، وقد نجد فيها تصويراً لروح العصر ولكن ذلك لا يعني أن تأخذ كتاباته قضية مسلمة، لأنه لا يستطيع دائماً أن يحيط بمختلف جوانب الحدث وهو قد لا يستطيع أيضاً أن يخلص نفسه من آفة التحيز والميل مع الهوى أو عوامل الغوف من أصحاب السلطان وعوامل الرغبة في المنفعة الذاتية.

والنقد نوعان هما:

١- النقد الخارجى أو الظاهري وهدفه دراسة مدى الأصالة فى المصادر، والسبيل إلى ذلك هو التشكيت من صحة الأصل التاريخي ومعرفة نوع الورق المدون عليه الأصل، وأسلوب الخط الذى كتب به، وكذلك معرفة المؤلف ومكان التدوين وزمانه.

٢- النقد الباطنى أو الداخلى، ويهدف إلى الوقوف على حقيقة شخصية المؤلف بدراسة حالته النفسية والفعلية أثناء قيامه بالكتابية ومحاولة الكشف عن أهدافه من الكتابة. وهل كان واثقاً من صدق ماكتب؟ وهل كانت لديه الأدلة والبراهين الكافية التي تجعله واثقاً من هذا الصدق؟

والأسان الذى يبني عليه النقد بنوعيه هو «الشك»، فيما ورد فى الأصل التاريخى ثم الدراسة الواقعية المتعمقة لكل مانقرأ فيه لاستخلاص الحقائق،

وذلك مهمة بالغة العسر، لأن المرء بطبيعته يميل إلى تصديق كل ما يصادفه في نفسه، بينما يميل بنفس الدرجة إلى تكذيب كل ما يصطدم برغباته وميوله ونحن لانستطيع أمام هذه الحقيقة أن نأخذ كل ما يصادفنا من مدونات على أنه حقيقة خالصة لأن الناس يختلفون في ميولهم ونزعاتهم وأهوائهم وما يعتقدون من قيم.

٥ - إثبات الحقائق وترقيبها

تلك هي المرحلة قبل الأخيرة في منهج البحث التاريخي وهي مرحلة واسعة تتصل بعمليات كثيرة نحاول أن نوجزها فيما يلى : ذكرنا عند حديثنا عن النقد إننا نصل عن طريق الممارسة إلى المعلومات والأراء التي نريدها ليبحثنا، وهذه المعلومات قد تكون مطابقة للواقع وقد لا تكون .

وإذن فإن عملية النقد وحدها لاتكفي لإثبات الحقائق وإنما هي خطوة في السبيل إليها، فما هي الخطوات الأخرى التي ينبغي أن نتخذها لنصل إلى نتائج محددة وحقائق ثابتة تخرج بها من دائرة الشك إلى دائرة اليقين . أول ما يقال في هذا الصدد أن يقوم الباحث بتصنيف النتائج التي أوصلته إليها عملية النقد، يعني أن يجمع كل المعلومات التي لديه عن حادث واحد إلى بعضها، ثم يقارن بينها ويصل إلى رأى نهائي فيها .

ولكننا أحياناً قد لانجد غير رأى واحد في موضوع يعيده لأن هذا الموضوع لم يرد إلا عن طريق واحد أو مورخ واحد، وفي هذه الحالة ينبغي أن ننظر بعين الشك والحذر إلى تلك الرواية المفردة التي يحسن ألا نعتبرها حقيقة نهائية ، وحسبنا أن نستعين بها مشيرين إلى صاحبها لأنه هو الذي يتحمل مسؤوليتها .

أما إذا تعددت الروايات في حادث واحد وتعارضت بصددها الأصول والمصادر فإنه يتحتم على الباحث أن يتبع بعض القواعد التي تعينه على الوصول إلى الحقيقة التاريخية والخروج بها من بين هذه الناقصات، ويمكن تلخيص هذه القواعد فيما يلى :

١ - لا يجوز للباحث أن يقوم بعملية توافق بين الآراء المتعارضة، وإنما ينبغي السعي للكشف عن الصادق فيها، فإذا فشل في ذلك فيجب أن يعترض بفشله ولا بد من إثبات الآراء المتعارضة دون ترجيح واحد منها على الآخر.

٢ - إذا أتفقت الآراء في عبرة أصول على رأى بعينه، وشدّ عن هذا الإتفاق رأى واحد مخالف، فليس معنى ذلك أن الآراء المتفقة هي الأصول، وربما يكون العكس هو الصحيح والنقد وحده هو الذي يفصل في الأمر.

٣ - إذا أراد الباحث أن يرجع رأياً على آخر، فعليه أن يلجأ إلى عملية النقد، فإذا عجز برغم ذلك فعليه أن يمتنع عن إصدار حكم قاطع، وواجبه أن يستمر في البحث لعله يعثر على أدلة جديدة تثير له الطريق.

٦ - إنشاء الصيغة التاريخية ، (الصياغة)

ذلك هي المرحلة الأخيرة من المنهج التاريخي وأول ما يقال إنه ينبغي مع المؤرخ الذي يهمه رد الفعل لدى قرائه أن يتوجب إفتراض معرفة واسعة لدى هؤلاء القراء وهذه مهمة على وجه التخصيص بالنسبة للمبتدئين في التحرير، ذلك إنهم يتصورون عادة أن قارئهم هو في الغالب أستاذ على قدر كبير من المعرفة بموضوعهم .. وهذا ينبغي على الأستاذ المشرف أن يذكر تلميذه دائمًا بالقارئ العادي.

وينبغي على المؤرخ ألا يذكر اسم علم دون أن يقدمه في إطار معقول من التعريف دون محاولة الإستعلاء على القارئ، أعني دون محاولة التحدّق. كذلك لا يجوز للمؤرخ المبتدئ أن يعمد إلى الإقتباس الطويل أو الإقتباس الذي تكرر كثيراً ومن الخير إذا لم يكن هناك بد من الإشتغال بقص طويل، أن يفرد له ملحاً في آخر البحث، حيث يستطيع صاحب البحث أن يقدم للنص ببعضه أسطر توضح قيمته.

و قبل أن يبدأ الطالب المورخ في كتابته ، يجب عليه أن يخطط المقاله أو الفصل ليعرف بدايته و نهايته ، وما سوف يقول بين البداية والنهاية ... بعد القيام بهذا التخطيط يبدأ الباحث في الكتابة مستعيناً بما لديه من ملحوظات دونها في بطاقات ومن كتب ومجلات علمية مما يتبعى أن يكون دائمأ تحت يده .

وبهذا الأسلوب العلمي من المسودة الأولى لبحثه والتي قد تبدو وكأنها ملحوظات موضوعية ومصفرة كقوالب الطابق ، ولقد يكتشف الكاتب أن فكرته من أساسها كانت خاطلة وأن النتائج (التي وصل إليها) لا تتبع من حوارده وهذا يتبعى عليه أن يبدأ الكتابة من جديد .. وتتكرر هذه العملية في المسودة الأولى والثانوية والثالثة .. حتى يأذن الأستاذ المشرف أن البحث شكلأ وموضوعاً أصبح قابلاً للصياغة النهائية وأنه مستوفى كل جوانبه البحثية .

خامساً، أهمية دراسة تاريخ التربية

هل هناك فائدة ما من دراسة التاريخ عموماً، وتاريخ التربية على وجه الخصوص؟ والحق أن من أفضل الأشياء التي يجب أن نقوم بها هي أن نقرأ التاريخ.. ففي هذه اللحظات التاريخية التي تتصف فيها التباينات والخلافات بمصر والعالم العربي، وتترافق أمم الأعین عشرات الآراء والنظريات والفلسفات، فلن نجد أرضنا الثابتة إلا في تاريخ الوطن ولن نعرف طريقنا إلا إذا أدركنا في أي طريق سار هذا التاريخ من قبل.. وقبل أن يدرك الفلاسفة ذلك، أحسن حكماء الشعوب بقيمة التاريخ بواقع من العدل الفطري للمعرفة.

ولو كانت دراسة التاريخ تتوقف على سرد العوائد والأخبار والحكايات وكانت الإجابة محيرة ومحرجة على أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم. ولكن الذي لا شك فيه أن الدراسة تتعذر ذلك إلى دلالات هذه الأحداث على وجه العموم من حيث تأثيرها على مجرى التربية والتعليم على وجه الخصوص.

فالنار التاريخي وإن كان أحدهما أو وقائع وأن غايته كما نرى هي جلاء الحاضر والكشف عن الحقيقة ولا يتسع ذلك مالم ينفذ المؤرخ إلى حقيقة النزاعات التي تسود الواقع والأحداث حتى تتم فائدة الإقتدار في ذلك لمن يروقه في أحوال الدين والدنيا كما يقول بين خلدون والمورخ بهذه الصفة فيلسوف أكثر منه راوي أحداث وحكايات وسير.

كذلك فإنه لأمل في قوم قطعوا جذورهم من ماضيهم لأن الدعم إلى أعلى يتطلب أن تكون الأصول رأسية من تحتها والتطور الطبيعي الذي يتوجه في الاتجاه الإنساني الحقيقي هو الذي ينشأ من سلالة متصلة بالماضي وينفتح لنواحى الحاضر وينتطلع للأمانى المستقبل. إن أساليب حياتنا مستمدّة من الماضي سواء رضينا أو لم نرض، تتأثر به سواء عرفناه أو جهلهـ لأن تقافتنا وأساليب تفكيرنا وعقائدهنا وشعورنا نفسه واحساسنا الفنى بما هو جميل وما هو قبيح فى مختلف الحواس السمع والبصر والذوق.. الخ كل ذلك يتأثر بالماضى ومستمد منه إلى حد بعيد ولا غنى لنا عن معرفة ذلك الماضى

القومي وتتبع سيرته مع الزمان إلى وقتنا الحاضر، كما إنه لا غنى عن الإتصال بالعاطفة مع هؤلاء الجدود الذين سبقونا إلى الحياة في ظروف تطابق ظروف حياتنا أو تختلف بعض الاختلاف عنها.

وإذا كان هذا الرأي يصدق على التاريخ عموماً، فهو لا يقل عن هذه الدرجة من الصدق في مجال التربية والتعليم فنظرية خاصة عميقة إلى بعض المشكلات التي تواجه حاضرنا التعليمي مثل [١١] :

(١) فقدان النظرية التربوية المتكاملة والتي تكون الأساس الملائم لكل ما يجري في عالمها التربوي وتهدينا في تحليطنا لتحقيق آمال المستقبل .

(٢) اتساع الهوة بين مطالب المعلم من مسؤوليات جسمية وبين مانعطيه له نظير القيام بهذه المسؤوليات .

(٣) شيوخ الطابع النظري في معظم دراساتها حتى في المجالات العملية .

(٤) عدم إحلال التعليم في مكانه الصحيح في عمليات التغيير والتطوير والتلور لمجتمعنا المعاصر .

(٥) التحيط في سلطة إتخاذ القرارات، وتعارضها مما يشبع جو من عدم الاستقرار .

(٦) غلبة الإحسان المزقت في تطوير التعليم، وبعده عن الإستمرارية .

(٧) غلبة الشكلية على كثير من المناهج وخطط التعليم وعلوم التربية .

ونقول أن نظرية إلى هذه المشكلات تجعلنا نشعر بهذه الحاجة إلى الحفر وراء جذورها التاريخية، حيث إنها غالباً تراكمات تكاثرت عبر وخلال تجارب وأحداث الماضي بعيداً أو قريباً إذ بهذه الطريقة يمكن لنا أن نتصدى لها ونعالجها المعالجة الصحيحة القائمة على الأسلوب العلمي .

وإذا كان التجريب يعد عنصراً جوهرياً في المنهج العلمي الحديث، وإذا كانت العلوم الاجتماعية أو بعضها على الأقل يعاب عليها في عدم قدرتها

على إخضاع ظواهرها لمثل هذا التجربة، فإن الماضي يمكن أن يهدى ويفتح
المعلم، الذي تخزن فيه آلاف التجارب السابقة التي يمكن أن تهتدى بما
وصلت إليه من نتائج في تكييف الحاضر ورسم المستقبل.

فتجربة الفراعنة في التربية تبين لنا كيف يمكن أن يكون الشعور الديني
دافعاً وياعناً على القيام بأقصى الجهد في سبيل الترقى الإجتماعي والعلمي
العلمى بابتكار القواعد والطرق الرياضية - بناء الأهرامات - والنظريات
والأفكار الطبيعية والكميائية لتحديد الجثث والأساليب العسكرية لبناء
الأمبراطوريات.

كذلك لا تكاد تخلو مناهج إعداد المعلمين في أي قطر من أقطار العالم
الحديث من دراسة مسفيضة لتاريخ التعليم في ذلك القطر وبصفة خاصة،
كما لا تخلو من دراسة تاريخ التربية بصفة عامة. غير أن الاهتمام بدراسة
تاريخ التربية والتعليم ينبغي ألا يكون مقصراً على الدراسين في كليات
ومعاهد إعداد المعلمين وعلى المستقلين بإدارة التعليم وتنظيمه والتخطيط له.
بل ينبغي أن تتسع دائرة هذا الاهتمام فتشمل كل من يهمه أمراً تطوير
التعليم ورفع مستوى. ويؤكد ذلك أن بحث أمور التعليم لم يعد قاصراً على
أساندة التربية والمتخصصين في وزارات التربية والتعليم بل أصبح يهم
أساندة الجامعات من غير أساندة التربية وأولياء الأمور، ورجال الصحافة
وغيرهم من المتخصصين.

ولقد أظهرت السنوات الماضية إهتماماً شعبياً كبيراً بأمور التعليم في
بلادنا ويدو هذا الإهتمام فيما أثير حول القوانين والتغييرات التعليمية من
مناقشات اشتركت فيها فئات مختلفة من الشعب، كذلك أولت وسائل الإعلام
والإتصال المختلفة قضيائ التعليم إهتماماً متزايداً. كما أهنت أيضاً بأمور
التعليم هيئات حكومية غير تابعة لوزارة التربية والتعليم، مثل ذلك اللجنة
ال الوزارية للقوى العاملة وتقريرها الشهير عن سياسة التعليم في مصر في
الفترة من ١٩٥٢ إلى عام ١٩٦٧.

ويؤكد جريفيز Graves إننا ندرس تاريخ التربية لنفس السبب الذي من

أجله ندرس تاريخ أي حركة اجتماعية أخرى لكي نفهم الحدث من خلال وضعه في إطاره التاريخي، ومن ثم نتعلم كيف نضبوطه ونسيطر عليه أن جريفيز يحذرنا من الجهل بتاريخ التربية الذي قد يؤدي بنا إلى مسالك متعارضة فالفرد الذي يجهل أحداث الماضي عرضه لأن يأخذ بأحد الإتجاهين [١٥]

أولاً، رغبة منه أن يأخذ بكل أسباب التقدم فإنه يتعلق بكل ما هو جديد من إتجاهات أو نظم معتقداً أنه السبيل الوحيد إلى النجاح دون أن يحاول أن يعرف ما إذا كان هذا الجديد هو السبيل المباشر أو ماذا كان هذا الجديد قد جرب من قبل .

ثانياً، أو إعتقاد من الفرد أن فكرة التقدم مجرد وهم فإنه لا يخرج عن المسار الآمن المضمنون الذي رسمته التقاليد الراسنة وهكذا يسير متخطياً في أحد الإتجاهين أولاً ثم ينتقل إلى الآخر ثانياً، أما إذا وعياناً دروس التاريخ فمن غير المحتمل أن نلجم فقط إلى الأساليب المعروفة والمطروقة كما أنتا لانتدفع مع ذلك وراء كل جديد.

كما أن الباحث في تطور النظم التعليمية والتربية يستطيع أن يتبع أن دراسة تاريخ التربية عنصر هام لا غنى عنه للمشتغلين بإدارة التعليم وتنظيمه. وذلك عند مناقشة مشكلات التعليم وتقديم النظم الحالية وتقرير السياسة التعليمية بل وعند والتخطيط للمستقبل. فمن الملاحظ إنه في خبرة ما بعد الحرب العالمية الثانية عملت الكثير من دول العالم ومنها مصر على مراجعة وإصلاح نظمها التعليمية.

وقد تضمن البحث في أنس هذا الإصلاح مناقشات مستفيضة حول ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص وأهداف التربية، وغير ذلك من الموضوعات التي تشير إلى عودة الاهتمام بالنظريات والفلسفية في التربية وكذلك عودة الاهتمام بتطور تاريخ التربية ودراسته .

كذلك ظهر عما دار من مناقشات حول المشكلات التعليمية إلى الرجوع

إلى مصادر تاريخ التربية فمن المزكد أن دراسة النظرية والفلسفة في التربية كان موضوع اهتمام المفكرين وفلاسفة التربية منذ بداية القرن العالى. وماحدث في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩٥٧ بعد إطلاق الإتحاد السوفييتي *Sputnik* ، من مناقشات حول أهداف التربية ومحتوى المناهج لم يكن إلا استرجاعاً لحوار كان دائراً من قبل منذ عشرات السنين وأصبح موضوعاً من موضوعات تاريخ التربية وتعنى بذلك الصراع بين أنصار التربية التقليدية الذين كانوا يرون الإهتمام بالمادة الدراسية وبالتدريب العقلي للللاميد وبين أنصار التربية التقدمية الذين يهتمون أكثر بالتعليم والنشاط خارج الفصل ويطرق التدريس الحديثة. كذلك فإن الجدل الدائري الآن حول مناهج إعداد المعلم يتغير في الأذهان الصراع الذي كان قائماً بين أنصار الإعداد الليبرالي المتخصص وبين أنصار الأعداد التربوي المهني.

ومن هذه الأمثلة وغيرها ظهرت الحاجة إلى تاريخ التربية، إذ عندما يتحول الاختلاف في وجهات النظر حول المشكلات التعليمية الحالية إلى صراع حول الحلول المناسبة لها يجد كل طرف في هذا الصراع ضرورة الرجوع إلى الماضي ليستمد منه تأييد لموقفه بالإضافة إلى ما تقدم فإننا نرى أن دراسة تاريخ التربية توصح لنا أمرين :

الأول : إنها تكشف عن العناصر الماحية التي تسررت إلى الفكر والتطبيق التربوي في حاضرنا كما إنها توصح لنا نوع المشاكل التي تنشأ نتيجة مواجهه التقاليد التربوية الموروثة بظروف جديدة ومتطلبات جديدة.

الثاني : إنها توصح لنا كيف عمل السابقون على إيجاد حلول لمشاكل تربوية معائلة لمشاكلنا وإن لم تكن ذات مشاكلنا.

باختصار إننا لا يمكن أن نتجاهل الحلول والخبرات والتقاليد التربوية

الماضية التي تراكمت خلال العصور المختلفة. ولذلك علينا أن نقصها وأن ننتارسها وأن نستخلص منها دروساً وعبر قد تكون نافعة، ولنا الحق في أن نرفض منها ما نعتقد أنه غير مناسب لظروفنا المعاصرة، وأن نعدل فيها ما نشاء وينبغي أن نؤكد هنا أن دراسة تاريخ التربية وحدها لن تحل مشكلاتنا التعليمية الحاضرة كما إنها تفرض علينا طريقاً محدداً للمستقبل. هنا بالرغم من أنه لا يمكن أن نصل بدون هذه الدراسة إلى قرارات حكيمة تتعلق بأمور التعليم وأن دراسة تاريخ التربية ماهي إلا إحدى الرسائل التي ينبغي أن يتزود بها كل فهم بشؤون التعليم عند إتخاذ قرارات صائبة بشأن تطويره، وكذلك يتزود بها طلاب كليات التربية باعتبارهم سوف يملئون في حقل التربية والتعليم وهم قادة المستقبل وأصحاب الحق والمصلحة في دراسة التربية وتاريخها.

سادساً: منهج البحث التاريخي كمنهج لدراسة تاريخ التربية

نظراً لأن المعرفة التاريخية تتميز بطبيعة خاصة هي اتصالها بالماضي بصفة دائمة وتعاملها مع أشياء لا توجد بالضرورة في الوقت الحاضر، لذا كان من الصعب الإمام بكل حقائق الماضي وتفاصيله ولا مفر من التسليم بأن معرفتنا بخبايا التاريخ لا يمكن أن تكون كاملة بل هي جزئية أو ناقصة في جانب كبير فيها ويصور لنا أحد المهتمين بدراسة التاريخ هذه الحقيقة أصدق تصوير بقوله :

لم يتذكر أولئك الذين شهدوا الماضى سوى جزء منه، لم يسجلوا مما تذكروه سوى جزء منه، ولم يبق مع الزمن إلا جزء مما سجلوه وما يبقى مع الزمن لم يسترع نظر المؤرخين سوى جزء منه وجزء فقط مما استرعى نظر المؤرخين صادق، وما يمكن لهم كأن جزءاً فقط مما هو صادق، وجزء فقط مما لهم يمكن للمؤرخ تفسيره وروايته ..

ولذا كان على الباحث في التاريخ بصفة عامة وتاريخ التربية بصفة خاصة أن يتخذ أنساب الأساليب أو الطرق لمعالجة قضايا التربية ونظرياتها من التطور التاريخي ويمكن أن يتحقق ذلك بعدة طرق هذه الطرق تصلح للتاريخ ولتاریخ التربية حيث أن المنهج واحد ولكن على الباحث أن يختار الوسيلة أو الطريقة التي تناسب موضوع الدراسة سواء في التاريخ أو في تاريخ التربية وهذه الطرق هي (١٦) :

الطريقة الأولى :

يمكن لنا أن نسميه الطريقة الطولية في دراسة تاريخ التربية، وفيها تعدد بعض القضايا أو الإتجاهات التربوية يعالج كل واحدة منها على حدة متبعين نشأتها والظروف التي ولدت فيها ومراحل تطورها وهكذا نستمر في معالجة القضية أو الإتجاه التربوي حتى يومنا هذا ومثال ذلك أن نتناول موضوعات مثل «الدولة والتربية» أو «الفلسفة

والتربيـة، أو الدين والتربيـة، أو الإتجاه الديمـقراطي في التـربية أو المذهب المـثالي في التـربية أو الحرية في التـربية عبر العـصور ، ونـعـالـج كل مـوـضـوع من هـذـه المـوـضـوعـات عـلـى حـدـه لـتـعـرـف أـصـولـه وأـسـسـه النـظـرـيـة والنـفـسـيـة أو الفـلـاسـفـة الذين أـسـمـعـوا فـي بـلـورـتـهـ، ثـمـ نـكـشـفـ أـطـرـافـهـ وـمـراـحـلـ تـطـورـهـاـ المـخـلـفـةـ حتـىـ صـارـ عـلـىـ ماـهـوـ عـلـيـهـ الآـنـ، أوـ حتـىـ تـرـفـقـهـ عـنـدـ مرـحـلـةـ تـارـيخـيـةـ مـعـيـنةـ.

ولاـشكـ أنـ هـذـاـ الأـسـلـوبـ أوـ المـسـلـكـ لـهـ مـزاـياـ عـدـيدـةـ وأـهمـيـتـهـ فـيـ إـنـهـ يـعـطـيـ المـوـضـوعـ الذـىـ نـدـرـسـهـ الإـسـتـمـرـارـ الذـىـ تـرـيدـهـ. وـنـحنـ نـتـابـعـ تـارـيخـ المـوـضـوعـ وـتـطـورـهـ. وـمـثـلـ هـذـاـ الأـسـلـوبـ أوـ الـطـرـيقـةـ فـيـ درـاسـةـ التـارـيخـ أوـ تـارـيخـ التـرـبـيـةـ يـمـكـنـ أـنـ يـسـمـيـ أـيـضـاـ طـرـيقـةـ الـمـحـاـوـرـ حـيـثـ يـتـخـذـ المـوـضـوعـاتـ كـمـحـاـوـرـ تـسـقـطـبـ الـحـقـائقـ التـارـيخـيـةـ حـولـهـاـ. كـمـاـ يـتـخـذـ أـسـاسـاـ لـتـصـيـفـ الـفـلـاسـفـةـ وـفـقـاـ لـمـوـضـوعـ الـدـرـاسـةـ فـإـذـاـ كـانـ الإـتـجـاهـ الـدـيمـقـراـطـيـ مـذـ مـولـدـهـ حـتـىـ الآـنـ وـتـحـدـدـ مـوـقـعـ فـلـاسـفـةـ التـرـبـيـةـ مـنـ هـذـاـ الإـتـجـاهـ مـذـ بـدـأـتـ رـحـلـةـ الـفـكـرـ التـرـبـيـوـيـ مـسـيرـتـهـ الطـوـلـيـةـ عـبـرـ الـقـرـونـ. وـقـدـ نـتـنـتـهـيـ فـيـ النـهـاـيـةـ إـلـىـ إـنـتـفـاقـ عـلـىـ مـؤـيـدـيـ هـذـاـ الإـتـجـاهـ وـمـعـارـضـيـهـ أـوـ نـبـحـثـ عـنـ الـأـفـكـارـ الـمـتـنـاثـرـةـ الـتـىـ تـخـدـمـ الـفـكـرـ الـدـيمـقـراـطـيـةـ كـمـاـ عـبـرـ عـنـهـ قـرـدـ أـوـ مـجـمـوعـةـ مـنـ الـمـفـكـرـيـنـ. وـرـيـماـ تـوـصـلـنـاـ فـيـ النـهـاـيـةـ إـلـىـ نـظـرـيـةـ شـيـهـ مـتـكـامـلـةـ عـنـ الإـتـجـاهـ الـدـيمـقـراـطـيـ فـيـ التـرـبـيـةـ.

وـيـؤـخـذـ عـلـىـ هـذـهـ الـطـرـيقـةـ إـنـهـ تـنـتـاـولـ جـزـئـيـاتـ مـنـ التـرـبـيـةـ أـوـ جـوـانـبـ مـنـهـاـ، كـلـ جـزـءـ وـكـلـ جـانـبـ عـلـىـ إـنـفـرـادـ وـهـذـاـ يـفـقـدـ مـوـضـوعـ التـرـبـيـةـ وـحدـتـهـ الـتـىـ يـنـبـغـىـ أـنـ تـدـرـسـ تـارـيخـهـ وـتـطـورـهـ مـنـ خـلـالـهـاـ كـمـاـ يـؤـخـذـ عـلـيـهـ أـيـضـاـ إـنـهـ تـوـدـىـ إـلـىـ التـكـارـأـ أـحـيـاناـ، إـذـاـ مـاـ عـالـجـنـاـ كـلـ مـوـضـوعـ عـلـىـ حـدـهـ مـنـ خـلـالـ إـطـارـ ثـقـافـيـ وـاحـدـ. رـيـماـ كـانـتـ هـذـهـ الـطـرـيقـةـ أـكـثـرـ مـلـائـمةـ لـمـوـضـوعـاتـ الـدـخـصـنـ الـدـقـيقـ فـيـ التـرـبـيـةـ عـلـىـ مـسـنـوـيـ الـدـرـاسـاتـ الـعـلـيـاـ وـرـسـائـلـ الـمـاجـسـتـيرـ وـالـدـكـنـوـرـاءـ.

الطريقة الثانية ،

ويمكن أن نسمىها الطريقة العرضية ، وفيها ننظر إلى التربية ككل داخل السياق الثقافي بشتى أبعاده في مرحلة حضارية معينة ، ونحاول رسم المعالم الرئيسية أو الخصائص التي تميز هذه المرحلة وصورة المجتمع الذي عاش هذه الفترة ثم نتأمل أثر هذا السياق الثقافي في التربية والتعليم ، وأثر التربية فيه ، ومن إدراكنا لطبيعة التفاعل بين هذين الجانبيين يمكن أن نصور الأبعاد الحقيقة في ثقافة هذا المجتمع والحياة الفكرية فيه ومن كل هذا نرصد حركة الفكر التربوي والمؤسسات التربوية والأسس الفلسفية لها . أو النظريات التربوية السائدة منسوبة لأصحابها من المفكرين وفلسفه التربية حتى إذا ما أنهينا من معالجة مرحلة أو عصر انتقلنا إلى مرحلة أو عصر آخر .

وذلك يمكن السير مع رحلة التربية والفكر التربوي عبر القرون مع التوقف عند مؤشرات التطور الحضاري وتطور وقفتنا أو تقصير تبعاً لأهمية المرحلة الحضارية التي نتأملها ومدى إسهامها في إثراء تاريخ التربية والفكر التربوي . وعلى ضوء هذا النسق يمكن أن نبدأ بدراسة التربية عن أجدادنا الأولي في المجتمعات البدائية الأولى لنرى جهودهم المبكرة في تربية صغارهم . وهي على مذاجتها وبساطتها تمثل نقطة البداية الهامة ويمكن أن تتخذ أساساً لقياس درجة النمو الحضاري للمجتمعات المعاصرة ثم نتابع رحلتنا عبر تاريخ التربية مع تاريخ الحضارات القديمة ونشأة الدول القديمة في الصين ومصر وبابل وفارس كخطوة نحو بداية الإستقرار البشري والشعور بال الحاجة إلى مؤسسات تربوية متخصصة ثم يأخذنا التاريخ إلى بلاد الأغريق وحضارتهم القديمة لنقف معه وقفه طويلة نتأمل فيها التراث الفكري الذي قدمته هذه الحضارة الإنسانية . ونبداً معه مرحلة جديدة في تطور الفكر التربوي على أسس فلسفية أكثر تحديداً وعمقاً . وهكذا نسير مع رحلة

تطور الفكر التربوي في تجواله بالحضارة الرومانية والعصور الوسطى وعصر النهضة والتنوير ثم العصر الحديث حتى نصل إلى عالمنا المعاصر وهذه الطريقة التي نعمل إلى الآخذ بها .

ومن خلال هذه الطريقة يمكن أيضًا تقديم دراسة تفصيلية لحياة الفلسفة وفلسفه التربية وأرائهم في المراحل الزمنية المختلفة كما يمكن إستنباط الملامح الأساسية والرئيسية التي تتميز كل مرحلة أو تميز التربية في مجتمع معين . فنستخدم مثلاً التربية البدانية التي لم تكن سوى عملية ملائمة للبيئة وأن التربية اليونانية في أثينا كانت تربية للمواطن الفرد، وفي اسبرطة كانت بإعداد المقاتل أو المحارب الصنديد وفي روما كانت تهتم بإعداد الخطيب أو المتكلم اللبق . وبذلك تتضمن أمامنا معالم التاريخ ومعالم تاريخ التربية خصوصاً من خلال آراء المفكرين وإهتمامات المجتمع في نفس الوقت .

ومن خلال ذلك نستطيع القول أن منهج البحث التاريخي هو ذات المنهج بنفس الأدوات والطرق التي تستخدم في تاريخ التربية فكلام ما سيان إلا أن تاريخ التربية يركز بشكل رئيسي على التربية، أما التاريخ فيه فيدرس حركة المجتمع كله .

سابعاً: ملاحظات حول الذاتية والموضوعية في دراسة تاريخ التربية

غالباً ما يربط المؤرخ الحقائق بشخصه فهو يبحث عن الحقيقة في ضوء خبراته الذاتية ربما يكون هذا أمراً لا بد منه في عمل المؤرخ لأن اختبار الحقائق لا يمكن أن يتم إلا عن طريق شكوكنا الخاصة إلا أن هذا يجب ألا يعني التعلق والتحول للأراء والأفكار الشخصية للمؤرخ الذي يفترض نزاهة الخلق ونقاه المريدة اللذان يجعلانه يكشف عن الحقائق بأمانة بعيدة عن أهوائه وأغراضه الذاتية . وهذه مسألة هامة جداً في عمل المؤرخ فهناك قدر هائل من الحقائق يتوقف قبولنا أو رفضنا لها على «شكوكنا الخاصة».

وهذه النقطة تجعل المؤلف يختلف كثيراً عن العالم الطبيعي فال الأول تتغلب عليه الذاتية بينما الثاني يحاول أن يتوجه الموضوعية بقدر كبير . أما عدا ذلك فإننا نستطيع أن نلمع تشابهاً كبيراً بين الطريقة العلمية التي يتبعها باحث العلوم الطبيعية وبين الطريقة العلمية التي يتبعها باحث التاريخ حيث نجد أن كلاهما يتبع نفس الخطوات والتي تلخصها فيما يلى [١٧] :

- ١- تجميع الحقائق وتصنيفها حسب نوعياتها والبحث في ما هو مشترك بينها من عناصر.
- ٢- الربط بين القواعد العامة المستخلصة من كل مجموعة لتكوين مجموعة أعم من القوانين .
- ٣- إفتراض نظريات وإختبارها بواسطة الحقائق إلى أن يثبت صحتها أو عدم صحتها.

وبالإضافة إلى مشكلة تغلب «الذاتية» على عمل المؤرخ بحكم طبيعة المادة التاريخية يواجه المؤرخ مشكلة أخرى لا يواجهها باحث العلوم الطبيعية وهي البحث عن ما هو «مهم من الحقائق».

فالذى يجعل حقيقة من الحقائق مهمة في التاريخ هو علاقتها بالحقائق الأخرى والحقيقة تستمد أهميتها من مدى إرتباطها بالبيئة والمعصر والظروف

الخاصة بالموزرع وأيضاً أغراضه الشخصية. وهكذا نجد أنه من الممكن اختلاف المؤرخون الذين يعالجون موضوعاً واحداً، فمن حيث اختيارهم للحقائق - وكما ذكرنا من قبل أن هذا الاختلاف في النظر إلى أهمية حقائق ما دون غيرها يرجع إلى اختلاف المؤرخون في عقائدهم القومية والدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية.

فالحقائق التي تكون هامة بالنسبة لبعض المؤرخين تكون غير هامة على الإطلاق بالنسبة للبعض الآخر. كما أن الحقائق الهامة عند مؤرخي عصر من العصور قد تكون عديمة الأهمية لدى مؤرخى عصر آخر تالى؛ وهذا يرجع إلى اكتشاف الحقائق الجديدة من ناحية وإلى ظروف ومتطلبات مشكلات وذوق العصر من ناحية أخرى.

هذا الأمر قد أثار قضية هامة جداً وهي التفكير في أن يعيد كل عصر كتابه تاريخه الذي كتب في عصور سابقة. وهكذا نجد أن مفاهيم التاريخ عرضته للتتحول والتفسير كما هو الحال بالنسبة لمفاهيم العلوم الطبيعية. فرجل العلم الطبيعي في حاجة إلى الوقوف على أحد التطورات العلمية أيضاً.

إلا أنها يجب أن نوضح أن هناك حقائق خاصة قبل الموضوع لابد لجميع المؤرخين أن يتناولوها إذا ما عالجوا هذا الموضوع مهما إختلفت بيناتهم وعصورهم إلا أن الغرض من ذكر هذه الحقائق التاريخية هو الذي يختلف أيضاً من مؤرخ لآخر.

أن مسألة الذاتية التي تظهر في عمل المؤرخ عند اختياره للمهم من الحقائق هو الذي يجعل عملية التاريخ مختلفة عن عملية العلوم الطبيعية وهذا الأمر جعل البعض يقول بأن المؤرخين الذين يحاولون أن يكتشفوا عن العناصر المشتركة بين الحقائق مقلدين في ذلك رجال العلم الطبيعي إنما يتبعون نظرية خاطئة لأن البحث في التاريخ هو البحث عن الأشياء الهامة وهذا أمر نسبى للغاية.

ولكن كما أوضحتنا من قبل أن هذه الذاتية ترجع إلى طبيعة مادة التاريخ

نفسها - إلا أنه تم وضع قوانين ليتبعها المؤرخون حتى يتroxوا «الموضوعية»، وينتقلوا على مسألة الذاتية - وسوف نتناول هذه النقطة فيما بعد. وكذلك لنا وقفة قصيرة أمام مسألة ما هو مهم، في حقائق التاريخ. حيث يمكن أن يكون لها تفسيران : فهي إما تعنى ماقيل هاماً في الماضي أو تعنى ما هو مهم الآن فقط.

وقد كان رانكله Ranke ، يرى أن التاريخ العلمي يقوم على التفسير الأول ويرى أن عملية التاريخ تتحقق بموضوعية - وهذه «الموضوعية»، رسم رانكله طرقها للمؤرخ بطريقة بسيطة فهو يقول إذا أردنا أن تتبع تطور أمة من الأمم تتبعاً صحيحاً يجب أن نبحث عن الأشياء التي كانت مهمة لهذه الأمة والأشياء التي شكلت الحياة لها.

ولهذا يجب على المؤرخ أن يكتشف ما يسمى «بالحاسة التاريخية»، حتى يستطيع بالفعل أن يرى الماضي من منظور الماضي وليس منه خلال أعين الحاضر من أجل أن يكون أميناً في تمثيله «الماضي»، وهذا ما يسميه رانكله، «الموضوعية».

وقد لاقت فكرة الموضوعية مع بداية القرن العشرين نوعاً من التحدى من قبل الكثيرين الذين تصوروا أن فكرة الذاتية هي التي تتغلب على دراسة التاريخ كله أما الموضوعية فهي فكرة غير ممكنة التحقيق.

ولذلك رأينا إتجاه بعض المؤرخين إلى رؤية الماضي من خلال الحاضر بخلفياته الثقافية وإهتماماته ومشكلاته . وهكذا تم تجاهل فكرة الموضوعية التي تحدث عنها رانكله، ولكن سرعان ما تحول مؤرخى القرن العشرين إلى الإعتقاد بأن الموضوعية الحقة هي أن المؤرخ عليه أن يضع الماضي ووثانه في إطار زمانه ومحیطه الثقافي والإجتماعي والإقصادي .

ولعل أهم قضية شغلت مؤرخى القرن العشرين هي أن يكون لها قوانين شبيهة لقوانين الطبيعية . ورغم أن هناك صعوبات كثيرة أمام تحقيقه ذلك إلا أن الدفعـة الأولى من هذا الصدد قد كانت على يد إدوارد شيني

Edward Sheny (١٩٢٣) الذى طالب بأن تكون هناك قوانين للتاريخ وقد صاغ ستة قوانين سماها بالحدس أو التخمين^(١٨) القانونان الأول والثانى : وهم قانونا الإستمرار والتغيير وهم حقيقةان من حقائق التطور.

والقانون الثالث ، هو قانون التكافل ويعنى أن الأمة تنهض أو تصنمحل كوحدة.

أما القانون الرابع : فهو قانون الديمقراطية ومعناها أن ضبط حياة الجماعة يتوجه نحو الديمقراطية .

والقانون الخامس : هو قانون حرية الاختيار ويعنى أن الضغط يولد الإنفجار والكارثة والقانون السادس والأخير هو التقدم الخلفى ومعناه أن المؤثرات الخلقية تميل لأن تكون أقوى من المؤثرات المادية .

وقد لاقت هذه القوانين إقبالاً شديداً وترحيب من قبل غالبية المؤرخين رغبة منهم فى أن يكون للتاريخ قوانين مثل سائر العلوم الأخرى .

أن الماضي ما هو إلا «تراث ثقافى»، والثقافة دائمة في حالة تغيير وتطور مستمررين والثقافة تتفاعل مع ظروف العصر نفسه و حاجاته و مشكلاته . وثقافة أمه ما في الحاضر نحوى الكثير من ترايئها الثقافى المستجد من الماضي . وهذا تبرز دراسة التاريخ على أنها حلقة الوصل بين الماضي والحاضر والمستقبل . ولكن تكون دراسة التاريخ دراسة مجده وفعالة بالنسبة للحاضر فلابد من أن تتسم بالموضوعية وتلتزم بها وتنقص هذا بالموضوعية كما سبق أن أوضحتنا نصوير الماضي بكل مافيه من وقائع وأحداث بأمانة دون أي نوع من التحييز أو التصبّب والبعد عن الأغراض الشخصية .

ونذكر هنا «مولر Muller» الذى يقرر أن المؤرخ يجد نفسه متاثراً بعوامل شخصية قائلاً:

«ليس هناك تاريخ نقى لم يسجل من وجهة نظر شخصية ما لصالح شخص ما أو طبقة ما أو فئة ما أو جماعة ما أو أيدىولوجية ما .»

وهذه حقيقة فبعض المؤرخين يبعدون كل البعد عن الموضوعية العلمية عندما يحاولون إيراز الواقع والوثائق على نحو مابحث تتماشى مع أغراضهم الخاصة . وقد لجأ بعضهم إلى تزييف الحقائق منعاً لإظهار البلاد بصورة قد لا تبعث على الإحترام والتقدير.

ولكن الموضوعية التاريخية تعنى البحث بأمانة في وثائق الماضي عن الحقائق التي توصلها وتبيّن أسبابها وتشير إلى طرق تطويرها نحو الحل ولديهم إن كانت هذه الواقع والحقائق تدين الماضي أو تشرفه طالما أن الهدف هو الاستفادة من دروس الماضي بما يطور العاشر ويوجهه نحو الأفضل.

ومن معايير الموضوعية أيضاً لا يجعل المؤرخ من مشكلات الحاضر نقطة للانطلاق لبحثه من أجل دراسة الماضي وهذا المعياران هما :

١- رؤية الماضي بمنظور الماضي بكل أبعاده .

٢- عدم جعل مشكلات الحاضر نقطة الانطلاق للبحث الماضي .

هذان المعياران هما السبيل لتحقيق «الموضوعية التاريخية»، بالإضافة إلى الاختيار الأمين للحقائق المهمة المنزهة عن كل أهواء ذاتية وأغراض شخصية .

المصادر والهوا متش

- ١- عبد الرحمن بن خلدون، **مقدمة بن خلدون**، (القاهرة، دار الشعب، ١٩٥٨)، ص ٥٧.
- ٢- شمس الدين بن محمد بن عبد الرحمن السخاوي، **الإعلان بالتوبيخ عن ذم التاريخ**، (القاهرة، مطبعة بولاق، ١٣٤٩ھـ)، ص ١٧.
- ٣- هرتشتو، **علم التاريخ**، ترجمة عبد الحميد العبادى، (القاهرة، دار الفكر العربى ١٩٣٧)، ص ٨.
- ٤- محمود عواد حسين، **صناعة التاريخ**، في عالم الفكر، المجلد الخامس العدد الأول، ١٩٧٤، الكويت، ص ١١٩.
- ٥- عبد الرحمن بدوى، **أحدث النظريات فى فلسفة التاريخ**، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ٢١٥ - ٢١٦.
- ٦- حسين مؤنس، **التاريخ والمؤرخون**، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص من ٧٤ - ٧٦.
- ٧- هيجل، **محاضرات فى فلسفة التاريخ - العقل فى التاريخ - ج ١**، ترجمة: أيام عبد الفتاح أيام، (القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠)، ص من ٣٠ - ٥٠.
- ٨- هنرى أ يكن، **عصر الأيديولوجية**، ترجمة: فؤاد زكريا، (القاهرة، سلسلة الالف كتاب، ١٧٩٤)، الانجلو المصرية، ١٩٦٣، ص من ٩٠ - ١٠٠.
- ٩- حسين مؤنس، **التاريخ والمؤرخون**، مرجع سابق، ص من ٨٠ - ٨١.
- ١٠- ج. بليخانوف، **تطور النظرية الواحدية إلى التاريخ**، ترجمة: محمد مستجير مصطفى، (دار الكاتب العربي، ١٩٦٩)، ص من ٨٠ - ٩٥.
- ١١- هنرى أ يكن، **عصر الأيديولوجية**، مرجع سابق، ص من ٢٢٥ - ٢٤٠.
- ١٢- حسين مؤنس، **التاريخ والمؤرخون**، مرجع سابق، ص من ٨٣ - ٩٠.
- ١٣- لغيف من الاسبانية السوفيت، **المادية الدياليمكتيكية**، ترجمة: فؤاد مرعي وأخرين، (دمشق، دار الجماهير، د. ت)، ص من ٢٢٧ - ٢٢٩.
- ١٤- هنرى أ يكن، **عصر الأيديولوجية**، مرجع سابق، ص من ٢٢٥ - ٢٤٥.
- ١٥- ج. بليخانوف، **تطور النظرية الواحدية إلى التاريخ**، مرجع سابق، ص من ١٢٠ - ١١٠.

- ١٠ - لفيق من الاساندة السوفيت، **المادية الدياليكتيكية**، مرجع سابق، ص ص ٢٥٨ - ٢٨٨ .
- حسين مؤنس، **التاريخ والمؤرخون**، مرجع سابق، ص ص ٨٤ - ٩٠ .
- زبيب الخضرى، **فلسفة التاريخ عند بن خلدون**، (القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٩)، ص ص ٥٠ - ٩٠ .
- ١١ - شاكر مصطفى، **التاريخ هل هو علم**، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ١٨٧ - ١٩٣ .
- ١٢ - لويس كرهين ولورانس مانيتون، **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية**، ترجمة: كورث كوجك ووليم عبير، (القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع، ١٩٩٠)، ص ص ٢٥ - ٤٠ .
- ١٣ - المراجع السابق، ص ص ٦٩ - ٩٢ .
- ١٤ - محمد عواد حسين، **صناعة التاريخ**، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ١٣٦ - ١٥٠ .
- حسن عثمان، **منهج البحث التاريجي**، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٤)، مراجع الفصل ٢، ٣، ٤، ٥، ٦ .
- ١٥ - سعد مرسي أحمد وسعيد اسماعيل على: **تاريخ التربية**، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٢)، ص ص ١٠ - ٣٥ .
- ١٦ - بول منزو: **المراجع في تاريخ التربية** - جزمان، ترجمة: صالح عبد العزيز (القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٣)، ص ص ٦٠ - ٨٥ .
- فان دالين: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوقل وأخريون (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٩)، الفصل الخامس بمنهج البحث التاريجي .
- هنرى جونسون: **تدریس التاريخ** ، ترجمة أبو الفتوح رضوان، (القاهرة، النهضة المصرية، د.ت.)، ص ص ٣٨ - ٥٥ .
- ١٧ - سعد مرسي أحمد وسعيد اسماعيل على: **تاريخ التربية**، مرجع سابق، الفصل الأول .
- ١٨ - حسن عثمان، **منهج البحث التاريجي** ، مرجع سابق، ص ص ١١ - ٢٢ .
- شاكر مصطفى، **التاريخ هل هو علم؟ في عالم الفكر**، مرجع سابق، ص ص ١٩٦ - ٢٠٠ .
- ١٩ - عبد الرحمن بدوى، **أحدث النظريات في فلسفة التاريخ**، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ٢٣٨ - ٢٤٤ .

الفصل الثالث

أسسیات منهج البحث التجربی

- ١- العلم و منهاج البحث.
 - أولاً، خصائص العلم.
 - ثانياً، العلم و منهج البحث.
 - ثالثاً، خصائص منهج البحث التجربى.
- ٢- أساسيات لإجراء البحوث التجريبية.
 - أولاً، التعريف الاجرامي للمصطلحات.
 - ثانياً، المفاهيم والتقييرات والتكتويينات الفرضية.
 - ثالثاً، المسلمات البحثية وتساؤلاته.
 - خامساً، هررورض البحث.
 - سادساً، تصميم البحث.
 - سابعاً، التخطيط

الفصل الثالث

أسسیات منهج البحث التجربی

١- العلم ومناهج البحث

يعتبر البحث العلمي نوعاً من التفاعل بين الباحث ومادة الخبرة . ويشكل هذا التفاعل بناء على عوامل متعددة وشروط خاصة تجعله يختلف عن التفكير العادى فى أمور متعددة :

- ١- يستخدم كلاً من البحث العلمي والتفكير العادى نفس المفاهيم والمصطلحات ولكن بصور مختلفة . فإذا كان التفكير العادى يستخدم مصطلح الذكاء لوصف بعض مظاهر السلوك فإن العالم يستخدم نفس المصطلح مشيراً به إلى معنى محدد يعبر عنه بدرجة معينة تضع صاحبها في فئة خاصة . وإذا كان التفكير العادى يصف شخصاً بالجنون فإن التفكير العلمي يعتبره مريضاً عقلياً يمكن التعرف عليه بأساليب ووسائل اختبارات معينة .
- ٢- يقبل التفكير العادى التفسيرات غير العلمية للظواهر كالتفسيرات الميتافيزيقية^(١) والذاتية فإن التفكير العلمي لا يقبل إلا ما تسفر عنه الدراسة والبحث . فإذا كان المرض النفسي في الفكر العادى روحًا شيطانية ممت蝦 الشخص ، فإنه في الفكر العلمي نوعاً من الاضطراب الذي أسهمت فيه عوامل متعددة ويمكن الكشف عنها وتحديد درجة اسهام كل منها في أحدهاته .
- ٣- يعتمد تفسير الرجل العادى للظواهر على اختيار العجج المؤيد له لوجهة نظره الشخصية . أما التفسير العلمي فيقوم على التحقق من فروض متعددة وفرض بديله . فإذا كان ارتفاع تحصيل تلاميذ المدينة راجعاً - من وجهة نظر الرجل العادى - إلى ارتفاع المستوى الثقافي للوالدين مستشهاداً في ذلك بأمثلة خاصة يعرفها ، فإنه - من وجهة نظر العالم -

(١) يسمى هذا النوع من التفسير Justification of Residuals

توجد فروض متعددة تحتاج إلى اختبار مثل تحديد درجة العلاقة بين الذكاء والتحصيل، وبين طريقة التدريس وتحصيل التلاميذ، اتجاهات التلاميذ وتحصيلهم الدراسي .. الخ. حتى يمكنه تفسير ارتفاع تحصيل تلاميذ المدينة .

٤ - إذا كان كلا من الرجل العادى والعالم يبحثان علاقة الظاهرة بغيرها من العوامل إلا أن كل منهما موقفه الخاص . فالرجل العادى يبحث عن علاقة «سببيه»، قاطعة بين تحصيل التلاميذ والمستوى الثقافي للأباء، أما العالم فيبحث عن علاقة ملزمة ومقلنة بين تحصيل التلاميذ وكل من ذكائهم وطريقة التدريس لهم واتجاهاتهم الدراسية .. الخ. بحيث يصل العالم في النهاية إلى تحديد درجة «احتمال» إسهام كل عامل قام بدراسة في تحصيل التلاميذ .

٥ - يقوم تفسير الرجل العادى للظواهر على بيانات أو معلومات يستمدّها من عينة محدودة متاحة له في حدود إمكانياته وظروفه . أما تفسير العالم فيقوم على عينه ذات مواصفات معينة تختار بناء على شروط خاصة تكفل له درجة من الثقة في نتائجه .

٦ - يدرس الرجل العادى الظواهر دون ضبط تجريبى للمتغيرات، أما العالم فإنه يقوم بضبط العوامل المرجودة في التجربة . فلو أراد العالم دراسة العلاقة بين الذكاء والتتوافق فإنه يحدد معنى كل من الذكاء والتتوافق وكيفية قياسهما ومواصفات العينة المدروسة بدقة من حيث السن والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وغير ذلك من العوامل أو المتغيرات التي يكون من شأنها أن تؤثر في العلاقة بين الذكاء والتتوافق .

٧ - يتعرض الرجل العادى في دراسته لأى ظاهرة لمزيد من الاخطاء أما العالم فإنه دائم المراجعة والتصحيح لأنّه من سمات العلم التصحيح الثنائي^(١) . فإذا كانت ملاحظة الرجل العادى عابره وغير دقيقة فإن ملاحظة العالم تكون على وعي وبنقة وتحديد دقيق لما يلاحظ . وإذا

(1) Self- Correction.

كان تعبير الرجل العادى عما لاحظه أو درسه يكون عاما وتصوره كيفية وصفية فإن تعبير العالم يكون محدثنا فى استخدامه لأنفاظه ومفاهيمه وبصورة كمية . وإذا كان الرجل العادى يميل إلى اصدار تعميمات تتجاوز العينه التى درسها فإن العالم - نظراً لتحديد لعيته وما يلاحظه أو يدرسه بدقة ، ونظراً لما تتصف به الملاحظة العلمية من حيث قابليتها للتكرار فى نفس الظروف وتللوصول إلى نفس النتائج تقريباً - يتوجب إصدار تعميمات مطلقة . وإذا كان تفسير الرجل العادى يقوم على اختيار الأمثلة المزدوجة لوجهة نظره بحيث إذا حدث ما يتعارض مع فكره فإنه يبرره بما يتفق ووجهة نظره الأولى ، فإذا كان تفسير الرجل العادى لعدة من الناس أنهم متصلبين وعندى الرأى وحدث ما يثبت العكس فإنه يلجا إلى تبرير ذلك بان غير المتصلبين متذمرين من سلالة عرقية مختلفة أو بأنهم تربوا فى أوساط ثقافية معينة ، أما إذا واجه العالم مالا يتفق مع تفسيره السابق للظاهرة فإنه يضع فروضاً بديلاً لاختبارها ويعيد دراسة الظاهرة مستخدماً طرائق وأساليب مختلفة .

أولاً : خصائص العلم :

من المقارنات السابقة بين تفكير الرجل العادى وتفكير العالم اتضحت بعض خصائص العلم إذ يتميز العلم بعدة خصائص منها :

(١) الامبيريقية^(١) :

لا يتصدى العلم لدراسة الخرافات الغيبية بل يدرس ما يمكن إخضاعه للملاحظة الموضوعية على نحو يوصل العالم إلى معلومات يمكن التحقق منها سواء بإعادة التجارب أو إجراء الملاحظات تحت نفس الظروف والضوابط .

(٢) التنظيم^(٢) :

يقصد بالتنظيم تلخيص الملاحظات فى مبادئ علمية قابلة للتحقق التجريبى . ذلك لأن العلم يسير من الملاحظة للمبدأ ثم للملاحظة . أى أنه

(1) Empirical.

(2) Systematic.

من الملاحظات يستنبط الباحث المبدأ الذي يحكم الظواهر موضوع الملاحظة. فمن ملاحظة ما يطرأ على الحديد والنيكل والرصاص من تغيرات عند التسخين والتبريد يستنبط الباحث أن المعادن تمدد بالحرارة وتتكثش بالبرودة، ثم يحاول العالم تطبيق هذا المبدأ على ظواهر أخرى (معدن آخر) ليتحقق من إمكانية تطبيقه. فإذا انتطبق المبدأ على ظاهرة جديدة كان هذا دليلاً على صدق هذا المبدأ صدقاً نسبياً (وليس مطلقاً في كل زمان ومكان وعلى كل المعادن التي ستنكشف في المستقبل). فإذا لم ينطبق يرجع الباحث ثانية للمبدأ لتعديلاته، وهكذا حتى يثبت من صدقه. فإذا ثبت منه الباحث حاول وضعه مع غيره من المبادئ مكوناً نظرية تستخدم لتفسير العديد من الواقعية الجزئية.

ويتميز علم النفس بخاصية التنظيم، فمن ملاحظة سلوك المراهقين يمكن التوصل إلى بعض المبادئ التي تفسر سلوكهم. فالمرأة حسان للتغيرات التي تطرأ عليه، يميل إلى الخلف والعناد، لا يساير نموده الاجتماعي نموده الجسمى. بتكرار الملاحظات والدراسات على المراهقين يمكن التتحقق من المبادئ التي أمكن التوصل إليها، فإذا ثبت صدق هذه المبادئ يمكن وضع نظرية تفسر سلوك المراهقين (توجد نظريات متعددة تفسر سلوك المراهقين مثل نظرية ستانلى هول ونظرية فرويد وغيرها).

(٢) القياس (١) :

القياس هو التعبير الكمي عن الظاهرة موضوع الدراسة على نحو يمكن باحثين آخرين مدربين من أن يقوموا بقياسها دون وجود فروق جوهرية إذا قيست الظاهرة تحت ظروف متماثلة. فإذا كان من الممكن قياس الحرارة وسرعة الضوء فإن كثيرة من التغيرات النفسية يمكن قياسها فالذكاء والاتجاهات والميول أبعاد للشخصية يمكن قياسها والتعبير الكمي عنها. والتعبير الكمي عن الظواهر يساعد على ترجمة المفاهيم في صورة رقمية تسهل تحقيق خاصية التنظيم وتسهل المعالجة وكشف التناقضات والأخطاء.

(1) Measurement.

(٤) التعريف الموضوعي للمصطلحات^(١) :

يكفل التعريف الموضوعي الدقيق للمصطلحات وحدة الفكر بين الباحثين . وتعتبر مشكلة التعريف من مشكلات علم النفس الهامة ولذلك يعتمد الباحثون في تعريفهم للظواهر موضع الدراسة على ما يمكن ملاحظته دون تأويل أو تفسير مثل وصف سلوك القطة الخائفة بتقوس ظهرها وانتصاب شعرها .. الخ . وقد يعتمد الباحثون في تعريفهم للمصطلحات على وصف الإجراءات والشروط التي أدت إلى ملاحظة الظاهرة التي يطلق عليها المصطلح مثل تعريف نسبة الذكاء بأنها العمر العقلي مقسوماً على العمر الزمني مضروباً في ١٠٠ ، وكذلك تعريف العمر العقلي بأنه الاختبارات العقلية التي يستطيع الفرد حلها في سن معينة .

(٥) القرضية^(٢) :

يقوم العلم على مجموعة من الفروض عن العلاقات القائمة بين الظواهر والتي يمكن التتحقق منها . فإذا كانت الكيمياه تقوم على مجموعة من الفروض عن العلاقات القائمة بين الذرات فإن علم النفس يقوم على مجموعة من الفروض عن العلاقات القائمة بين مظاهر السلوك وما يحيط به من عوامل ومتغيرات .

قد تتعرض هذه الفروض لنوعين من الخطأـ هما الخطأ المنطقي والخطأ التجريبى . فالخطأ المنطقي هو التناقض الذى يكون داخل الفرض ذاته مثل القول بأن السلوك الانسانى معقد احياناً ويسهل احياناً اخري . أما الخطأ التجريبى فيرتبط بامكانية التتحقق التجريبى كالقول بأن السلوك تحركه العناصر . ويمكن معالجة الاخطاء المنطقية باتباع الاساليب والقواعد المنطقية وخاصة المنطق الرمزي مثل قانون عدم التناقض . كما يمكن معالجة الاخطاء التجريبية بالتصميم الدقيق المناسب للبحث والدراسة ، ومراجعة الواقع باستمرار ، ويستخدم الاساليب الاحصائية المذasseة .

(1) Objective Definition.

(2) Hypothetical.

(٦) المنطقية^(١) :

من الخصائص السابقة يمكن استنتاج الخاصية المنطقية للعلم. فالعلم يقوم على فروض واستنتاجات من تلك الفروض ثم التحقق من هذه الاستنتاجات تتحقق تجريبياً، وفي هذا تراعي القواعد المنطقية والشروط التجريبية الازمة. كما يستخدم العلم رموزاً للتعبير عن وقائع ومفاهيم متعددة وينظم الرموز والعلاقات في مبادئ وقوانين ثم تنظم القوانين في بناء متكامل متراابط هو النظريه. تلك النظرية تتطبق على كل واقعة جزئية مشابهة لواقع الأولى التي درست مما يكفل لها العمومية الدسمية لا المطلقة.

(٧) العلم حل المشكلات :

يبدأ العلم من مشكلة معينة ليس لها حلًّا موضوعاً أو قائماً إما لعدم مناسبة النظريات القائمة لحلها أو لأن صورة التعبير عن المشكلة لم تكن سليمة أو لقصور الأساليب والوسائل الازمة للحل. ويكون دور العلم هو تحديد المشكلة ودراستها تمهيداً لوضع حلول مقترنة بحلها. فإذا ما أديت تلك الحلول إلى زيادة الحصيلة النظرية للمعلومات كانت أدخلت في نطاق العلم عنها في نطاق التكنولوجيا. أما إذا أديت تلك الحلول إلى زيادة الحصيلة التطبيقية أى إلى علاج المشكلات وإشباع الحاجات كانت أدخلت في نطاق التكنولوجيا عنها في نطاق العلم. فعلم النفس يحاول وضع حلول لطرق توزيع التلاميذ في الفصول، ويحاول وضع حلول لتوزيع العمال على الأعمال، وتحاول نظريات التعلم وضع القوانين المفسرة لعملية التعلم.

(٨) استمرارية العلم :

يهدف العلم إلى تكوين بناء منطقي موحد يفسر العديد من الظواهر، أى يهدف للوصول إلى المبادئ والنظريات التي تجمع وتفسر العديد من الملاحظات. والعلم في سعيه لتحقيق هدفه هذا يختبر مبادئه بالرجوع إلى الملاحظة أى من

(1) Logical.

المبدأ لللاحظة ثم المبدأ ثانية لتطويره وتعديله ليفسر الظواهر الجديدة. أى أن المبادئ التي يصل إليها العلماء دائمًا احتمالية لابد أن توضع موضع الاختبار ولذلك يستمر العلم في النمو. وما يؤدي إلى استمرارية العلم اختراع العديد من الأجهزة التي تساعد على دراسة الظواهر بطرق جديدة وعلى اكتشاف ظواهر لم تكن معروفة من قبل. بل ويزدوي ظهور واقعة لا تفسرها النظريات القائمة إلى وضع فروض بديلة واختبارها.

٤) ثبات الصدق :

بينا فيما سبق أن العلم يتميز بالاستمرارية ذلك لأن العالم ينتقل من الملاحظة إلى المبدأ ثم إلى الملاحظة لاختبار المبدأ حتى يصبح المبدأ ثابت الصدق أي محممن الصدق على ما يستجد من الحالات الداخلية في نطاقه، والمثال السابق عن نجدة المعادن يوضح تلك الخاصية، وبذلك تختلف القضية العلمية عن المصادفة. فالجملة التي نصف بها أمراً وقع بالمصادفة هي جملة صحيحة مادام الوصف لما قد حدث صحيحاً. فافرضنا - مثلاً - أنك أشعلت موقداً في دارك بالقاهرة فما هي إلا أن سمعت في المذيع أن ثورة شبت في البرازيل. فمن القول الصحيح عندئذ أن تقول : «جاءت أنباء ثورة البرازيل بعد إشعال موقدٍ مباشرةً، هذا قول صادق، لكنه ليس قانوناً من قوانين العلم، لأنه وإن يكن صادقاً على الحالة الراهنة فليس هو بشabit الصدق دائماً، بحيث يجوز لك أن تقول : «كلما أشعلت موقداً نشبّت ثورة في البرازيل»، فالحقيقة العلمية إذن لا يمكن فيها الصدق في حالة عابرة، بل لابد للصدق أن يظل ثابتاً، حتى يمكن أن يكون أساساً للتبني العلمي (زكي نجيب محمود، ١٩٦١).

ثانياً: العلم ومنهج البحث :

بناء على ما سبق يمكن تعريف العلم بأنه مجموعة منظمة من المعارف تتصنف بحسبانص متعدد كالأمبيريقية والمنطقية .. الخ جمعت ونظمت

باستخدام منهج معين هو منهج البحث. أي أن منهج البحث هو الأسلوب الذي يستخدمه الباحث في دراسته للظاهرة. ولما كانت الظاهرة موضوع الدراسة مختلفة ومتعددة اختلفت المناهج المستخدمة في دراستها، ولذلك سلفت مناهج البحث على أنس متعددة.

(فؤاد أبو حطب، آمال صادق ١٩٩١ ص ٥٥ - ٥٦).

١ - تصنف مناهج البحث حسب بعد الزمن ويشمل ذلك المنهج التاريخي (دراسة الماضي)، المنهج الامبيريقي (دراسة الحاضر) المنهج التنبوي (دراسة المستقبل).

٢ - تصنف مناهج البحث حسب حجم المبحوثين ويشمل ذلك منهج دراسة الحال، ومنهج العينة، ومنهج الأصل الاحصائي العام.

٣ - تصنف مناهج البحث حسب المتغيرات المستخدمة فيه ويشمل ذلك المنهج البعدى^(١)، والمنهج شبه التجاربى^(٢)، المنهج التجاربى^(٣).

٤ - تصنف مناهج البحث حسب الهدف منه ويشمل ذلك المنهج الوصفى، المنهج المقارن، المنهج الارتباطى، المنهج التفسيرى.

٥ - وثمة فئة خامسة لا تقبل التصنيف فى أي فئة من الفئات السابقة كالمنهج الارتقانى والمنهج المقارن ومنهج التحليل البعدى.

وقد قدم بلودزو ١٩٧٢ صورة مقارنة مختصرة للعديد من هذه المناهج. ويلاحظ على التصنيف التالى استخدامه لمصطلحات معينة أهمها نوع التوافق، وقد قصد به إذا ما كانت الدراسة طولية^(٤) أم مستعرضة^(٥). وقد بالدراسة الطولية جمع بيانات كثيرة عن عدد قليل من الأفراد، وقد بالدراسة المستعرضة جمع بيانات قليلة من عدد كبير من الأفراد.

(1) Ex post facto.

(2) Quasi Experimental.

(3) Experimental.

(4) Longitudinal.

(5) Latitudinal.

خصائص بعض مناهج البحث

نوع الصبط	نوع التوافق	الاهداف	التوجه الزمني	المنهج
ملاحظة غير ممنبرطة	بيانات كثيرة عن عدد قليل من الأفراد	الوصف والتفسير	ماضي	التاريخي
ملاحظة غير ممنبرطة إلا عند القياس	بيانات قليلة عن عدد كبير من الأفراد	الوصف	الحاضر	الوصفى
ملاحظة غير ممنبرطة	بيانات قليلة عن عدد كبير من الأفراد	الوصف مع التأكيد على التغيرات اللئامية	الحاضر مع التوجه للمستقبل	الارتقائي
ممنبرته بالاحصاء	بيانات قليلة عن عدد كبير من الأفراد	وصف للعلاقات مما يساعد على التفسير	الحاضر مع التوجه للتنبؤ	الارتباطى
ملاحظة غير ممنبرطة	بيانات كثيرة عن عدد قليل من الأفراد	تفسير الحالات المتميزة والخاصة	الحاضر - ثم الماضي - ثم المستقبل	دراسة الحالة
ملاحظة غير ممنبرطة إلا عند القياس	بيانات قليلة عن عدد كبير من الأفراد	الوصف والتفسير	الحاضر	بحوث الضرورات العملية (١)
ملاحظة ممنبرطة	بيانات قليلة عن عدد كبير من الأفراد	التفسير	الحاضر	التجريبي
ممنبرته بالاحصاء	بيانات قليلة عن عدد كبير من الأفراد	التفسير	من الحاضر إلى الماضي	المقارنة العلمية

(١) ترجمة الاستاذ الدكتور فؤاد ابو حطب

تابع خصائص بعض مناهج البحث

الدرجة للنظرية او التطبيق	البعض	صورة وضع وصياغة النتائج	مصادر المعلومات	مثكلات خاصة
نظري	لخطية تفوريه	الملاحظة المباشرة لشهود العيان، او غير مباشرة عن طريق الوثائق والمستندات.	الموثقه وصدق المعلومات والبيانات	
تطبيقي او عملي	مقاييس النزعة المركزية والتشتت	الملاحظة المباشرة باستخدام المقابلة والقياس، لو غير المباشرة باستخدام الاستبيانات.	مناسبة العينة، الاخفاق في مراقبة نفس الاستجابات، تقدير الصدق والدبات، الاستجابات التلقائية.	
نظري	معايير التعم	ملاحظة مباشرة، قياس.	التكلفة - الزمن	
نظري	معاملات ارتباط والتعداد	ملاحظة مباشرة وقياس	نسرير الارتباط على له المسيطرة - انفر الصفحة والارتباط الصداع فيه نتيجة لعامل غير معروفة او مسيطرته	
تطبيقي او عملي	عرض تاريخ حالة فردية	ملاحظة مباشرة وغير مباشرة - قياس مع أدلة رووثائق	تحديد الجواب المختلفة للحالة، التعيز الناتئ للباحث، التصميم بناء على دراسة حالات محددة.	
تطبيقي او عملي	نجمع بين العرض التفصي التفوري وبعض الاحصائيات	ملاحظة مباشرة وغير مباشرة وأدلة ورووثائق	قصور النتائج على جماعة معينة.	
نظري	بصورة كمية مع التشتت من التغيرات التي ترجع للتغيره	ملاحظة مباشرة وقياس	زيادة ضبط المعاشر قد تعرق ال الوصول الى اجابات دقيقة ومناسبه	
نظري	بيان اوجه التشابه والاختلاف بين الجماعات	ملاحظة مباشرة وقياس	الوصول الى نتيجة واحدة بناء على العديد من الاسباب.	

ثالثاً ، خصائص منهج البحث التجاربي (١)

تختلف الدراسات التجاربية عن الدراسات شبه التجاربية (٢) والدراسات التي تستخدم منهج المتغير البعدي (٣) اختلافاً واضحاً . وللوضوح هذا الاختلاف يمكن أن نعرف كلاً منهم ثم نقارن بينهم بحيث تبرز الخصائص المميزة للدراسات والبحوث التجاربية .

تعددت تعريفات الدراسات التجاربية تعداداً كبيراً فالدراسة التجاربية هي تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لواقعة معينة وملاحظة التغيرات الناتجة في هذه الواقعة ذاتها وتفسيرها . والدراسة التجاربية هي محاولة منضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعية ما عدا عاملـاً واحدـاً يتحكم فيه الباحث، ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياستأثيرـه على المتغير أو المتغيرـات التابعـة . من التعريفـين السابـقـين يمكن ان تحدد الدراسة التجاربـية بأنـها الدراسة العلمـية (٤) التي فيها يتحكمـ الباحـث (بالـزيـادة والنـقصـان) - أو يـضـبط - متـغيرـاً أو عـدـة متـغيرـات مستـقلـة لـكـي يـدرـس أـثـرـ هـذا التـحكـمـ أو الضـبـطـ علىـ المتـغيرـ التابـعـ . وتعـتـبرـ الـدـرـاسـةـ تـجـارـبـيةـ حقـهـ (٥) إذاـ استـطـاعـ البـاحـثـ اختـيـارـ أـفـرـادـ وتوـزـعـهـمـ عـشـواـنـياـ علىـ المـجـمـوعـاتـ التجـارـبـيةـ التـىـ يـتـحكـمـ المـجـربـ فـيـماـ تـعـرـضـهـ لـهـ مـتـغيرـاتـ مـسـتـقلـهـ . إـلاـ أـنـ هـذـاـ لاـ يـتـحـقـقـ بـصـفـةـ دـائـمةـ وـلـذـلـكـ تـكـونـ الـدـرـاسـةـ فـيـ هـذـهـ الـحـالـةـ درـاسـةـ شـبـهـ تـجـارـبـيةـ .

ويمكن تعريف الدراسات شبه التجاربية بأنـها الـدـرـاسـةـ التـىـ يـبـدـأـ - فـيـهاـ البـاحـثـ بـمـلـاحـظـةـ المـتـغـيرـ التـابـعـ دونـ التـحكـمـ أوـ ضـبـطـ المـتـغـيرـ المـسـتـقلـ لـأـنـهـ يـكـونـ قـدـ حدـثـ قـبـلـ ذـلـكـ وـلـذـلـكـ يـرـجـعـ البـاحـثـ بـعـدـ درـاسـتـهـ لـلـتـغـيرـاتـ الـحـادـثـةـ .

(1) Experimental.

(2) Quasi Experimental.

(3) Ex post Facto.

(4) راجـعـ خـصـائـصـ الـعـلـمـ .

(5) True.

في المتغير التابع إلى دراسة المتغير المستقل. من هذه الدراسات دراسة الفروق بين الجنسين في التفكير الابتكاري. في هذه الدراسة يكون المتغير المستقل هو الجنس والمتغير التابع هو التفكير الابتكاري. فيقوم الباحث بقياس التفكير الابتكاري لدى المجموعتين ثم حساب دالة الفروق بينهما ثم يفسر الفروق العادلة بالرجوع إلى المتغير المستقل وهو الجنس. إلا أنه في هذه الحالة لا تكون النتيجة قاطعة إذ قد يرجع إلى عوامل أخرى أو متغيرات متداخلة لم يدرسها الباحث.

ويمكن تعريف منهج المتغير البعدي بأنه المنهج الذي يكون المتغير المستقل قد حدث من قبل، ويقوم الباحث بلاحظة المتغير أو المتغيرات التابعية، ثم يقوم بدراسة المتغير المستقل لاحتمال وجود علاقة أو تأثير له على المتغير التابع بحيث لا يفترض الباحث وجود علاقة سببية بين المتغير المستقل والتابع، ومن أمثلة البحوث التي تستخدم هذا النوع العلاقة بين مدة الاقامة في الريف والحضر وكل من الذكاء أو التوافق، أى أن الدراسات التي تستخدم هذا المنهج تعانى من عدم التحكم في المتغير المستقل أو في التوزيع العشوائى للأفراد وبالتالي احتمال تقديم تفسير خاطئ.

بناء على ذلك يمكن تحديد أوجه الاختلاف بين الدراسات التجريبية وكلا من الدراسات شبه التجريبية أو الدراسات التي تستخدم منهج المتغير البعدي على النحو التالي :

- ١ - يستطيع الباحث في الدراسات التجريبية التحكم في المتغير المستقل إما بالزيادة والنقصان أو بالحذف، أما في الدراسات شبه التجريبية والمتغير البعدي فإن المتغير المستقل يكون موجودا قبل دراسة الباحث للظاهرة. ففى دراسة تجريبية عن اثر حدة الصوت على تركيز الانتباه يتحكم الباحث فى كمية شدة الصوت وحدته، أما فى دراسة اثر التدخين على الإصابة بسرطان الرئة فإن الباحث لا يستطيع التحكم فى كمية التدخين.

٢ - يمكن للباحث في الدراسات التجريبية نزع الأفراد عشوائياً على المتغيرات المستقلة أو مستويات أو درجات المتغير المستقل، أما في النوعين الآخرين من الدراسات فلا يستطيع ولذلك ينافي أفراد عينته. فيمكن للباحث تحديد مستويات حدة الصوت التي معرض المفحوصين إليها ثم يوزع الأفراد على هذه المستويات عشوائياً. أما في دراسات النوع الذاتي فإن الباحث يصنف الأفراد المصابين بالسرطان بناءً على عدد السجائر التي كانوا يدخنونها يومياً، أي أن العينة هي التي حددت بنفسها وجودها عند أي مستوى من مستويات المتغير المستقل وهذا ما يطلق عليه الاختيار الذاتي^(١).

ويقصد بالاختيار الذاتي توزيع الأفراد إلى عينات الدراسة لأن لديهم خصائص معينة سابقة على التجربة ويمكن أن تؤثر على - أو مرتبطة بمتغيرات - البحث. ولل اختيار الذاتي صورتين الأولى في المقارنات إذ يكون الأفراد في احدى المجموعتين مثلاً مصابين بالسرطان أو غير مصابين أو طلبة بالكليات أو طلبة ليسوا بالكلية. أما الصورة الثانية فهي للأفراد عندما يتم اختيارهم بطريقة عمدية لتوفير خصائص معينة لديهم. وتؤثر خاصية الاختيار الذاتي السابق الإشارة إليها في درجة احتمالية النتائج التي يصل إليها البحث. فلو رجعنا للمثال السابق عن السرطان وقارنا بين مجموعتين الأولى مصابة بالسرطان والثانية غير مصابة بالسرطان ووصلنا إلى أنه يوجد فارق ذو دلالة احصائية بين العينتين في عدد السجائر اليومية، هل يمكن أن نقول إذا أن التدخين هو السبب في الاصابة بالسرطان؟ لا نستطيع أن نجزم بذلك بل نقول من المحتمل أن يكون التدخين من العوامل المسببة لسرطان الرئة. والسبب في ذلك هو وجود متغيرات كثيرة متداخلة لم يستطع الباحث ضبطها مثل البنية الجسمية، المستوى الاقتصادي، السن، الخصائص السيكولوجية لأفراد العينة وغير ذلك.

٣ - يكون في مقدور الباحث في الدراسات التجريبية تقديم التفسير المناسب للظاهرة موضوع الدراسة لما يتميز به هذا النوع من الدراسات بخصائص كالضبط والمشوائية والتصحيح الثاني، أما في النوعين الآخرين فإن الباحث يكون عرضه لتقديم تفسيرات غير دقيقه للظاهرة موضوع الدراسة لوجود العديد من المتغيرات المتدخلة التي لم يستطع الحكم فيها ولصعوبه توفير العشوائية الكاملة في الاختبار والتوزيع.

٢- أساسيات لإجراء البحوث التجريبية

أولاً: التعريف الإجرائي^(١) للمصطلحات

كان علم النفس مبحثاً من مباحث الفلسفة والدين كما كان جزءاً من التفكير الشائع بين الناس. كجزء من الفلسفة والدين ظهر هذا وأضحت في الاهتمام بدراسة العقل والروح، أما كجزء من التفكير الشائع بين الناس فقد ظهر في كثير من الأمثلة الشعبية والحكم اليومية.

ونتيجة لهذا ورث علم النفس بعضها من المشكلات الفلسفية التي اتغذى منها موضوعاً لمبحثه ودراساته، كما ورث بعضها من المشكلات المنهجية منها مشكلة تعريف مصطلحاته. لهذا ذكرت كتب علم النفس بالعديد من المصطلحات ذات الصبغة الفلسفية والمتافيزيقية والتي تحتاج إلى تعدد وأضيق وإلى أن تتحدد معان موضوعية قابلة للدراسة العلمية.

وترجع أهمية هذه المشكلة المنهجية إلى أن العلم في كثير من الأحيان ليس إلا تحديد المراد بكلمة معينة، فتحديد الحرارة والصوت والمنفء والحركة كلها موضوعات لعلوم معينة.

يعتبر موضوع التعريف مبحثاً أساسياً من مباحث المنطق وما يعيينا هنا إمكانية الاستفادة من دراسات المنطق في وضع التعريفات اللازمة للدراسات والأبعاث السيكولوجية والتربوية. للتعريف نوعان أساسيان هما :

١ - التعريف الشيئي : يهدف هذا النوع إلى تحديد عناصر الشيئين المعرف حتى نتعرف على «حقيقة» هذا الشيئ وأن تحدد ماذا يجعل الشيئ على ما هو عليه.

٢ - التعريف الاسمي : يهدف هذا النوع إلى تحديد الطريقة التي نستعمل بها كلمة من الكلمات وتحديد الصفات التي تكون أساساً لتسمية هذه الشيئ بذلك الاسم. من أنواعه التعريف القاموسي والتعريف الاشتراطي.

والتعريف الفاموسى هو تعريف الكلمة بمرادفها أما التعريف الاشتراطى فهو التعريف الذى يشترطه صاحب الدراسة أو البحث . ويعتبر التعريف الإجرائى نوعا من التعريف الاشتراطى لأنه يحدد الإجراءات اللازم توافرها لاحادث الظاهرة المراد دراستها ، ويحدد الوسائل التى يمكن استخدامها للاحظة الظاهرة وقياسها ، وكذلك الخطوات المنطقية أو الرياضية التى تقع بين الإجراءات والوسائل .

بناء على ما سبق فإن التعريف الإجرائى⁽¹⁾ هو تحديد المفهوم أو المتغير بذكر العمليات أو الإجراءات أو الملاحظات التجريبية التى تدل عليه واللزمه لدراسته .

يعتبر التعريف الإجرائى على هذا النحو فائدته كبيرة إذ يعطى المفاهيم معانى محددة يمكن الاتفاق عليها ، فدافع الجوع هو عدد ساعات الحرمان من الطعام . يعتبر هذا التعريف تعريفا إجرائيا لأنه حدد الإجراءات التي يمكن اتباعها لاحادث الظاهرة . مثل هذه الإجراءات يمكن الاتفاق عليها بين الباحثين لأنها ذات معنى محدد لا جدال فيه .

يكفل التعريف الإجرائى الموضوعية فى الدراسة أى عدم تدخل ميول الباحث وأهوائه فى البحث ذلك لأن تحديد لإجراءات الازمة لاحادث الظاهرة وتحديد الوسائل الازمة لقياسها تكون موضع للاتفاق العلمى بين الباحثين والمتخلفين فى الميدان .

ومما يتحقق تلك الموضوعية أن التعريف الإجرائى يحدد ما يجب أن يقوم به الباحث لقياس ظاهرته . فالانطقاء هو تناقض ظهور الاستجابة بالندريج نتيجة لعدم تقديم المدعم . مثل هذا التعريف يحدد أنه يمكن قياس الانطقاء ، بعدد مرات ظهور الاستجابة بعد غياب المدعم .

(1) Operational.

التعريف الإجرائي حلقة الوصل بين النظرية والفرض من ناحية واللاحظات من ناحية أخرى. فالعلماء يملون بين مستويين ويتحركون بينهما مما مستوى النظرية واللاحظة فمثلاً افترض دلارد أن الأحياط يولد العدوان هذا الفرض يعبر عن المستوى المجرد النظري، وللحاق التجربى من هذا الفرض لابد من إجراءات معينة تضعه موضع التنفيذ مثل وضع اللعب في دولاب زجاجي مغلق أمام الأطفال ثم ملاحظة سلوك الأطفال ويحدد هل تظهر مظاهر العدوان أم لا. من هذا المثال يتضح أن التعريف الإجرائي للأحياط بأنه الاعاقة عن بلوغ الهدف ساعد على وضع الفرض النظري في صورة إجراءات تمكن الباحث من ملاحظة السلوك.

أنواعه :

للتعريف الإجرائي نوعان : قياسي وتجربى، فاما التعريف الإجرائي القياسي فهو التعريف الذى يحدد كيفية قياس الظاهرة. فالتحصيل الدراسي هو الدرجات التى يحصل عليها التلميذ على اختبار «من» التحصيلي. والعدوان هو عدد المرات التى يضرب فيها التلميذ زميله أو يشد شعره أو يهزأ به أمام زملائه.

والتعريف الإجرائي التجربى هو الذى يحدد الوسائل التى يستخدمها الباحث للتحكم فى المتغيرات فى المثال السابق عن الأحياط كان التعريف الإجرائي تجريبياً إذ أن الأحياط هو منع الغردن بلوغ الهدف، كذلك فإن تعريف دافع الجوع بأنه الحرمان من الطعام لعدد من الساعات يعتبر تعريفاً تجريبياً.

الاعتراضات الموجهة للتعريف الإجرائي :

- ١ - التعريف الإجرائي يضيق نطاق الظاهرة المراد دراستها لانه يقوم بتقديم تعريف محدد للمفاهيم . يعتبر هذا الاعتراض ميزة وليس

عيبا ذلك لأن الذكاء لا يمكن دراسته كله في تعريف واحد بل تدرس بعض أبعاده، وهذا نفسه إنما يمثل تحديا للدارسين إذ يكون عليهم أن يحددو ما هي الأبعاد التي يتكون منها الذكاء - مثلا - ثم كيف يمكن تحديد كل منها إجرائيا لدراسة دراسة علمية موضوعية.

٢ - التعريف الاجرائي يقتصر على ذكر الأقيسة المباشرة للظاهرة النفسية دون الاهتمام بصدق هذه الأقيسة أي قياسها لما هو مطلوب قياسه. يرد على هذا الأعتراض بأنه قبل تحديد الأقيسة لابد من تحديد الإجراءات واللاحظات التي ينطبق عليها المفهوم ثم وضع الأقيسة اللازمة لدراسة هذه الإجراءات.

شروط التعريف الاجرائي :

- ١ - لا يكون دليلاً أبداً يجب ألا يتضمن التعريف مفهوماً يحتاج إلى تعريف مثل تعريف سلوك حل المشكلات بأنه نوع من الذكاء.
- ٢ - لا تعرف الظاهرة بنفسها لأنها في هذه الحالة يكون التعريف تحصيل حاصل مثل تعريف الذكاء بأنه القدرة العقلية العامة.
- ٣ - من الأفضل ألا يكون التعريف بالسلب لأن التعريف السالب لا يحدد الإجراءات أو الأقيسة اللازمة لقياس الظاهرة. فتعريف الذكاء بأنه ما لا يعتبر من مكونات القدرة الابتكارية أو أحد أبعادها لا يحدد الذكاء تحديداً إجرائياً.

نماذج للتعرفيات الاجرائية :

- السلوك : النشاط الذي يصدر عن الكائن الحي.
- مجموعة الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي.

الخوف : استجابة متعلقة مشتقة من الألم كما تظهر في تأثير جهاز الجلفانومتر.

الانفعالية : (بالنسبة للفدران في إحدى التجارب) ... عدم القدرة على منبط البول عقب صدمة كهربائية.

الإدراك : المعنى أو التفسير الذي يعطيه الكائن الحي للظواهر الطبيعية المحيطة به، كما ويدو ذلك في استجاباته التمييزية لهذه الظواهر، سواء عن طريق اللفظ أم عن طريق الاستجابة الاداتية.

الاتجاه : مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ذات صبغة اجتماعية وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له.

التعلم : تغير شبه دائم في أداء الكائن الحي يحدث تحت شروط الممارسة والتدريب.

الأداء : مجموع الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين نتيجة للتعرض لمثير محدد.

الموقف : مجموع المثيرات التي تؤثر على الفرد وما بينها من علاقات وكذلك ما يصدر عن الفرد من استجابات لهذه المثيرات.

الاحباط : إعاقة الفرد عن بلوغ هدف معين.

التدعيم : تقديم الطعام للحيوان الجائع بعد قيامه بالضغط على الرافة (كما في تجارب سكت).

الجوع : حرمان الحيوان من الطعام لمدة ٢٤ ساعة.

الاستجابة النمطية : الموافقة أو عدم الموافقة الدائمة على كل أسللة اختبار «س» بعض النظر عن مضمون كل سؤال.

انتقال أثر التدريب الايجابي : تحسن أداء اليد اليسرى في نجربة الرسم في المرأة بعد تدريب اليد اليمنى.

متخفض التحصيل : التلميذ الذى نقل درجته على اختبار التحصيل عن متوسط درجات الفصل.

عيوب التعريف الإجرائى :

بالرغم من فوائد التعريف الإجرائى فإن له بعض العيوب. وترجع تلك العيوب إلى الشخص الذى يستخدمه لا إلى التعريف الإجرائى ذاته. إن الإفراط فى اتخاذ الاتجاه الإجرائى قد ينسى الباحث المودة الى المفاهيم والتكتونيات الأساسية اللازمة للنظريات المختلفة، كذلك فإن الإفراط فى اتخاذ الاتجاه الإجرائى قد يؤدى إلى تحديد المشكلة تحديداً ضيقاً للغاية بحيث تصبح مشكلة البحث مشكلة تافهة عديمة الجدوى، كما يحتاج الاتجاه الإجرائى إلى الكثير من الجهد والعناء إذ أن كل صغيرة وكبيرة لابد وأن تحدد تحديداً إجرائياً دقيقاً.

ثانياً: المفاهيم^(١) والتكتويونات^(٢) والمتغيرات^(٣)

سبق أن بينا أن العالم أو الباحث يعمل على مستويين أو بين مستويين : مستوى النظرية والفرض والتكتويون الفرضي من ناحية ومستوى الملاحظة من ناحية أخرى . فعندما قال دولارد وميلر أن الاحتياط يولد العدوان كانا يستخدمان مفهومين هما الاحتياط والعدوان وحددا العلاقة بينهما بأنها علاقة توليدة، الاحتياط للعدوان . عند هذا الحد يكون الباحث عند المستوى الأول .

إلا ان الباحث ليختبر نظريته لابد ان يقوم بلاحظات سلوكية ، ولهذا كان لابد من تحديد مفهومي الاحتياط والعدوان تحديدا اجرائيا يمكن ملاحظته . فالاحتياط هو إعاقة الطفل عن الوصول للعب التي يراها من زجاج الدولاب المغلق ، والعدوان هو محاولته المتكررة للوصول إليها بالعنف والقوة وركل الدولاب مثلا ، وبناء على هذا يمكن التحقق التجربى باستخدام الملاحظة .

أولاً ، المفهوم ، تجريد من أحداث أو ظواهر نلاحظها بالاعتماد على التعميم من الأجزاء والخصوصيات فالوزن مفهوم لأنه تجريد من ملاحظات مختلفة لأشياء خفيفة وثقيلة . والتحصيل مفهوم توصل إليه الباحثون من ملاحظة تقدم الأطفال في القراءة والكتابة وحل المسائل الحسابية . وعلى هذا يمكن تحديد المفهوم بأنه تمثيل أو تعبير مختصر لعديد من الملاحظات وبالتالي فإنه يحقق البساطة في الفكر والاقتصاد في التعبير .

وطالما أن المفهوم تجريد من ملاحظات متعددة فإنه يتوقف على قدرة الباحث على الملاحظة وعلى المقارنة والتحليل والتركيب والتجريد والتعميم . فمن ملاحظة تقدم الطفل في القراءة ومقارنته بتقدمه في الكتابة وتحليل نواحي تقدمه

(1) Concepts.

(2) Constructs.

(3) Variables.

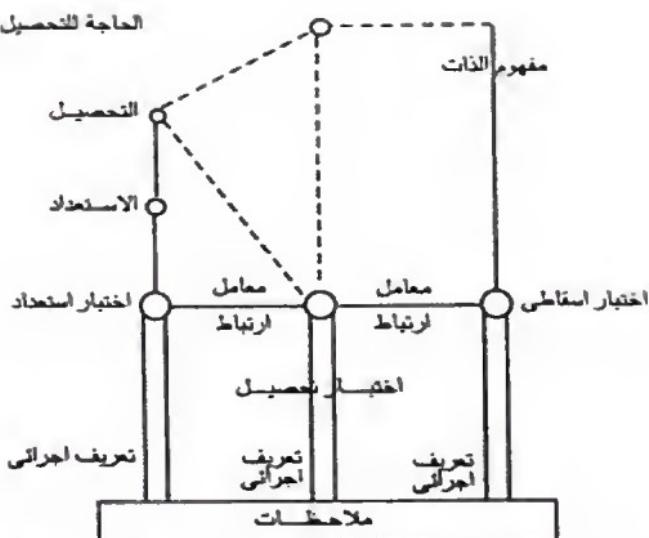
في الحساب والوصول إلى صورة عامة عن مستوى تقدم الطفل يمكن للباحث أن يضع مفهوماً للتحصيل يعبر عن ملاحظاته السابقة، ثم يرى مدى انطباق هذا المفهوم على مواقف متعددة.

ثانياً، التكوينات الفرضية: التكوين الفرضي هو مفهوم اختبرعة العالم أو الباحث قصداً وشعورياً لتحقيق غرض علمي معين، فإذا كان التحصيل مفهوم جرد من الملاحظات المتعددة فإن الحاجة للتحصيل⁽¹⁾ تكوين فرضي يفترضه العالم أو الباحث ليفسر لماذا يقدم الطفل على الدراسة والعمل. ويتميز التكوين الفرضي بأنه غير ذي معنون كمى فالحاجة للتحصيل ليست ذات طابع كمئ بل يأتي طابعها الكمى من محاولة ترجمتها في مواقف قياسية كمية مثل الأداء على بعض الاختبارات.

والتكوين الفرضي لا ينطبق على الواقع انطباقاً مباشراً بل لأبد له من مفاهيم أخرى أبسط تترجمه في صورة إجراءات وملاحظات سلوكية. فالحاجة للتحصيل لا تدرك مباشرة بل تدرك بناء على مفهوم التحصيل المجرد من ملاحظات مباشرة لسلوك التلميذ في المواقف الدراسية المختلفة. وبناء على هذا فإن عالم النفس في استخدامه للتقوين فرضي ليس من الضروري أن يبين إذا كان ذلك التقوين تجريبياً المعنون أو كمى الطابع بل المهم أن ما يستتبع من هذا التقوين يجب أن يكون تجريبياً كmia.

تنهى التكوينات الفرضية للباحث السير في تفكيره العلمي إذ لا يضطر أن يقف عند كل ملاحظة سلوكية جزئية أو كل مفهوم مجرد منها، وكذلك فإنها تدخل كجزء منكامل في بناء النظريات العلمية كما تساعد على وضع القوانين العلمية التي تفسر السلوك. لترضيغ ذلك نتصور أن باحثاً افترض أن هناك علاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي في هذه الحالة تكون أمام جزء من نظرية توصيحة بالرسم التالي :

(1) Achievement need.



يظهر في التخطيط السابق بعض التكوينات الفرضية التي افترضها الباحث مثل مفهوم الذات الذي لا يدرك مباشرة بل بناء على تحديد إجرائي يتمثل في الأداء على اختبار اسقاطي. وتكون فرضي آخر هو الحاجة للتحصيل والتي لا يمكن فهمها إلا من خلال مفهوم التحصيل. والتحصيل كمفهوم يعتمد أو لا يمكن فهمه إلا بناء على الاستعداد، والاستعداد بدوره يدرس بناء على أداء الفرد على اختبار خاص. وتتضمن النظرية مجموعة من العلاقات الفرضية (الخطوط المتقطعة) أو العلاقات التي ثبتت علميا وإحصانيا (الخطوط المتصلة) مثل علاقة الارتباط بين الاختبار التحصيلي واختبار الاستعداد أو كالعلاقة بين مفهوم الذات والاختبار الاسقاطي.

يستمد عالم النفس تكويناته الفرضية من مصادر متعددة :

- 1 - علم الأعصاب : فمثلا ثورنديك استخدم الوصلات العصبية كأساس لتفسير عملية التعلم .

- ٢ - علم الطبيعة : فمثلاً كوفكا وكوهنر وليفين استخدموا قوانين المجال لوضع نظرية الجشطلت وال المجال .
- ٣ - الاحصاء : فمثلاً العامل ليس إلا تصنیف احصائی موجز للمتغيرات نصل إليه بالتحليل العاملی .
- ٤ - الشعور الشخصي للباحث أو مجاله الظاهري : مثل بعض مكونات النظريات القديمة كنظريه الأنماط الشخصية . وعادة في المراحل الأولى للعلم تسيطر المفاهيم المستمدة من هذا المصدر على تفكير المتشتغلين في هذا الميدان ولكن في المراحل المتقدمة يستغير العلم من مجالات أخرى أو يبتكر العلم ببعضنا من التكويونات الفرضية والمفاهيم .
- ثالثاً ، المتغيرات :**

المتغير هو الخاصية التي توجد بكميات متفاوتة والتي يمكن قياسها فالذكاء والميل والعدوان والقلق والتحصيل كلها متغيرات توجد بكميات متفاوتة يمكن قياسها . للمتغيرات تصنیفات مختلفة منها :

- ١ - المتغيرات الكيفية والكمية : من المتغيرات الكيفية الجنس والدين وأنماط الشخصية . وتتميز المتغيرات الكيفية بأنها توجد في فئات لا يمكن وصفها بأنها «أكبر من» أو «أقل من» وبالتالي لا توجد هذه المتغيرات في درجات متفاوتة . أما المتغيرات الكمية فهي المتغيرات التي توجد بكميات متفاوتة وبالتالي يمكن وصفها بأنها «أكبر من» أو «أقل من» . فالمتغير الكمي يوجد على بعد متصل واحد متفاوت الدرجات فالذكاء بعد متصل يمتد بين أعلى وأدنى درجة .

ويجدر الاشارة إلى أن المتغيرات الكمية المتصلة يمكن تقسيمها إلى فئات فالذكاء كمتغير كمي متصل يمكن تقسيمه إلى عباقرة وأذكياء جداً وأعلى من المتوسط ومتسطين وبلهاء ومعتوهين ويقابل كل فئة منها نسبة ذكاء معينة ، إلا أنه لا يمكن تحويل المتغيرات الكيفية إلى

متغيرات كمية متصلة فلا يمكن تحويل الجنس كفتلتين إلى متغير متصل واحد (هذا بخلاف بعد الذكورة - الانوثة الذي تقيمه الاختبارات السيكولوجية) كذلك لا يمكن تحويل الدين إلى متغير متصل (هذا بخلاف الانجاه الديني).

يفصل البحث العلمي استخدام المتغيرات الكمية وذلك بسهولة قياسها بدقة وتنويع كمياتها، وبالتالي فإنه يمكن أن تقديم تفسيرات أكثر مما تقدمه المتغيرات الكيفية. فالقلق يوجد بكميات متفاوتة يمكن قياسها باستخدام وسائل مختلفة كما يمكن اختيار أفراد ذوى درجات قلق متفاوتة ودراسة أثر هذا التفاوت على اداء الذكور والإناث في بعض الاختبارات.

٤- متغيرات المثير ومتغيرات الاستجابة ، ويقصد بمتغيرات المثير أي معالجة للظروف التي تستثير المفحوس ف يريد بالاستجابة . أما متغيرات الاستجابة فهي المتغيرات المرتبطة بما يصدر عن الكائن من سلوك . ويأخذ التعبير عن هذه المتغيرات $(O, S \rightarrow R)$ حيث R هي الاستجابة ^(١)، ^(٢) هي وظيفة أو دالة ^(٣)، O ^(٤) هي الكائن ^(٥)، S ^(٦) هي المثير، أي أن هذه الصيغة تعبر عن أن الاستجابة وظيفة أو دالة لخصائص الكائن وما يتعرض له من متغيرات .

٤- المتغيرات النشطة ^(١) والمتغيرات المعينة ^(٢) : فالمتغيرات «النشطة» هي التي يمكن التحكم فيها تحكمًا تجريبيا مثل طرق التدريس المختلفة وأنواع التدعيم وطرق توليد الاحتياط لدى المفحوصين . أما المتغيرات «المعينة»، فهي المتغيرات التي لا يمكن التحكم فيها تجريبيا كالمتغيرات التي تعتبر خصائص

(1) Response.

(2) Function.

(3) Organism.

(4) Stimulus.

(5) Active.

(6) Assigned.

للأفراد مثل مستوى ذكاء الفرد أو مستوى طموحه أو جنسه أو مستوى الاقتصادي والاجتماعي.

وتسمى هذه المتغيرات بالمتغيرات «المعيبة» لأن الأفراد يأتون للدراسة ولديهم هذه الخصائص والتي تشكلت من قبل بناء على عوامل الوراثة والبيئة. ولذا يطلق على هذه المتغيرات أحياناً اسم المتغيرات الفردية الشخصية.

٤ - **المتغيرات المستقلة والتابعة** : يعتبر هذا التصنيم من أشيع التصنيمات وأكثرها استخداماً وأكثرها نفعاً للدراسة العلمية. والمتغير المستقل هو الذي يفترض مساعمه في إحداث الظاهرة. أما المتغير التابع فهو الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل على خاصية ما. فدراسة أثر الذكاء على التحصيل تتضمن الذكاء كمتغير مستقل والتحصيل كمتغير تابع. ويمكن تعريف المتغير المستقل بأنه المتغير الذي يتحكم فيه المجرب بزيادة والتقصان أو بالحذف. فيمكن للمجرب أن يعرض المفحوصين لمستويات مختلفة من التدعيم أو الإحباط ليدرس أثر ذلك على أدائهم. في هذا المثال يتحكم المجرب في التدعيم أو الأحباط بزيادة والتقصان. وفي دراسة أثر الذكاء والتحصيل يختار المجرب مستويات مختلفة من الذكاء ليدرس أثراً على التحصيل، في هذه الحالة اختيار المجرب المستويات المختلفة للمتغير المستقل. وفي الدراسات التربوية والنفسية لا توجد متغيرات تعرف بالمتغيرات المستقلة دائمًا أو التابعة دائمًا إذ أن المتغير المستقل في دراسة ما يصبح تابعاً في دراسة أخرى وكذلك العكس وذلك بناء على هدف البحث ومشكلته.

وثمة نوع ثالث من المتغيرات هو المتغيرات المتدخلة وهي التي تؤثر على المتغير التابع. فالعلاقة بين الذكاء والتحصيل يتدخل فيها الجنس والسن كعوامل متدخلة تؤثر على التحصيل. ولذلك يجب أن يحاول الباحث تثبيت تلك العوامل المتدخلة أى يمنع تأثيرها.

ثالثاً، المسلمات^(١) البحثية والاحصائية

تعريفها وأنواعها :

يقصد بالمسلمات الافتراضات الاساسية التي يقوم عليها البحث، وال المسلمات في الأصل من مكونات المنهج الرياضي فالبطح المستوى أحد مسلمات الهندسة الإقليدية ثم جاءت مسلمة أخرى قامت عليه الهندسة اللا إقليدية . والباحث لابد أن يسلم بداية بعديد من المسلمات التي يقيم عليها بحثه . التي اما ان تكون ضمنية غير صريحة او واضحة صريحة .

فعد إجراء دراسة عن تحصيل التلاميذ يفترض الباحث وجود مسلمة ضمنية وهى أن لدى جميع التلاميذ حاجة للإنجاز، وفي نفس الوقت توجد مسلمة بعلمية واضحة لبيئتها الدراسات السابقة وهى أن الحاجة للإنجاز تتوزع اعتدالياً وبالتالي توجد فروق فردية بين الأفراد.

وثمة مجموعة من المسلمات لابد أن يتحقق منها الباحث قبل إجرائه لدراساته منها:

- ١ - مسلمات خاصة بالخصائص السيكومترية لأدواته وكيفية استخدام المقاييس والاختبارات.
 - ٢ - مسلمات خاصة بعيلته من حيث خصائصها وحجمها وكيفية اختيارها.
 - ٣ - مسلمات خاصة باستخدام الأساليب والمعاملات الاحصائية وأنواع المقاييس الإحصائية.
 - ٤ - المسلمات البحثية التي تشقق من الدراسات السابقة.

والمزيد من التفاصيل بالنسبة للمسلمة الأولى يمكن للدارس الرجوع إلى كتب القياس النفسي والعقلي، وبالنسبة للمسلمتين الثانية والثالثة الرجوع إلى كتب الاحصاء النفسي والتربوي والاجتماعي.

(1) Assumptions.

فوائدنا :

للمسلمات فوائد متعددة فهى الأساس والركائز التي تقوم عليها الدراسة . فالفرض الذى يصوغه الباحث إنما يضعه بناء على مسلمات بحثه ، لأن المسلمات هى بمثابة حقائق استخلصها الباحث من الدراسات السابقة ، والعوامل التى تكتنف أى ظاهره سيكولوجية أو تربوية وتحتاج إلى بحوث كثيرة ومتعددة ، ولا يمكن اختبارها جميعا فى وقت واحد ، لابد من اتخاذ بعضها كمسلمات يقيم عليها الباحث بحثه (مثل مسلمة أن السلوك دالة للمثير وللكانن " R=F OS " ، ومثل مسلمة أن سلوك الإنسان يرجع إلى التفاعل الدائم والمستمر بين الوراثة والبيئة) .

ويدون المسلمات السيكومترية (كالتسليم بامكانية التحقق من صدق وثبات الأدوات) لا يمكن اختصار الظواهر - القابلة للقياس - للدراسة والبحث باستخدام الاختبارات والمقياسين .

ويدون المسلمات الخاصة بأنواع المتغيرات المقاسه تستخدم أساليب احصائية خاصة ووصل الباحث إلى نتائج مختلفة إذ أن مستويات قياس المتغيرات في العلوم الإنسانية أربعة أساسية يلخصها فؤاد أبو حطب وأمال صادق ١٩٩١ كالتالى :

الافتراضات والخصائص الأساسية لأنواع المقاييس

نوع المقاييس الأساسية	العمليات الرياضية	العد	المقياس الأسم	نوع المعايير	المقدمة
التكافؤ اللائاظر اللدعى الافتراضات الأساسية الخصوصيات القياسية	عدد لا يبدل على كم أو مقدار (أعداد متصلة).	عدد لا يبدل على كم (قيمة متصلة)	(أ) ترتيب الأشخاص في خاصية معينة. (ب) وضع الأشخاص في أي موقع منفصل لا يتناول فيه المسافات المساروية جداً - متوافق - رأى لي معارض - معارض جداً).	(أ) نوع المهمة في ذات الجنس	وضع الأشخاص في ذات الجنس
التفبيب الرتبة مقاييس المسافة	التفبيب اللدعى اللائاظر الترابطية	التفبيب اللدعى اللائاظر الترابطية	(أ) ترتيب الأشخاص في خاصية معينة. (ب) وضع الأشخاص في أي موقع منفصل لا يتناول فيه المسافات المساروية جداً - متوافق - رأى لي معارض - معارض جداً).	(أ) المسار الاقتصادي الاجتماعي تقدير المرشحين للعمل أثناء المقابلة. (أ) درجات التلاميذ في اختبار تصصلي غير مفمن. (أ) تقدير الطلاب في الامتحانات.	(أ) المسار الاقتصادي الاجتماعي تقدير المرشحين للعمل أثناء المقابلة. (أ) درجات المفحوصين في الاختبارات النصفية أو التحصيلية المفمنة. (أ) مقاييس قارئهارويت سليوس (الخرى) للحرارة.
المجموع التعرب الطرح مقاييس المسافة	التكافؤ اللائاظر اللدعى الترابطية الإضافية	التكافؤ اللائاظر اللدعى الترابطية الإضافية	عدد يدل على كم أو مقدار (قيمة متصلة).	(أ) الوزن (أ) الطسول (أ) الزمن (أ) مقياس كالفن للحرارة.	وضع الأشخاص في مقاييس متصل يتألف من وحدات مساروية وله صفر اعتراضي
مقياس النسبة	جميع العمليات الرياضية	التكافؤ اللائاظر اللدعى الترابطية الإضافية النسبة أو	عدد يدل على كم أو مقدار (قيمة متصلة)	(أ) الوزن (أ) الطسول (أ) الزمن (أ) مقياس كالفن للحرارة.	وضع الأشخاص في مقاييس متصل يتألف من وحدات مساروية وله صفر مطلق

شروعها

مع تعدد المسلمات البحثية التي يقوم عليها البحث يجب أن تتوافر فيها عددة شروط :

- ١ - أن تشق من الدراسات والبحوث السابقة لأن العلم بطبيعته تراكمي .
 - ٢ - لا تتعارض مع الحقائق العلمية المتعارف عليها فلا يمكن القول بأن الذكاء هو التفكير الابتكاري لأن الذكاء تفكير تقاري أما الابتكار فأنه تفكير تباعدي .
 - ٣ - لا يبني البحث على مسلمات متناقضة أو متعارضة مع بعضها البعض كالتسليم في بحث واحد بأن القلق يزيد ويخفض الأداء دون التسليم بالعلاقة المحدثة بين القلق والأداء .
 - ٤ - القابلية للتحقق التجريبي منها - عند الضرورة - فلا يمكن التحقق تجريبيا من أن مانة عفريت يتغدون على رأس الدبوس وبالتالي لا يمكن أن تكون هذه مسلمة بحثية ، ونظريه ابقراط عن الاختلاط الأربعة البلغم والمره الصفراء والمره السوداء والدم لا تصلح كمسلمة لبحث تجريبي . ونظريه فيناغورث عن الماء والهواء والنار والتراب وأنثرها على الامزجه لا تصلح أيضا كمسلمة لبحث تجريبي لطابعها الخيالي .
 - ٥ - لا تتعارض مع المسلمات التي يقوم عليها العلم ، من هذه المسلمات انتظام ظاهرات الكون بمعنى أن تكرار نفس الظروف المحيطة والمصاحبة لظاهره ما يرتبط بحدوث نفس الظاهرة . وهذه مسلمة هامة في البحث العلمي ويدونها لا يكون هناك معنى للبحث عن أسباب الظواهر أو التنبيذ بها .

ومن المسلمات التي يقوم عليها العلم الطبي أو السببية أي أن للظواهر أسبابها التي يمكن الكشف عنها، بدون مسلمة العلية يصعب على الباحث تحديد المتغير المستقل والتتابع والمتغيرات المتدخلة. بناء على المسلمين السابقتين لا يمكن مثلاً وضع مسلمة بحثية عكس ما أشار إليه سكرنر من ان الاستجابة التي تدعم تعيل للنكرار إذا توافرت نفس الظروف.

وثمة مسلمة ثالثة يقوم عليها العلم وهي مسلمة الأنواع الطبيعية إذ بناء على تشابه مفردات الظاهرة واحتلالها يمكن تصنيفها في فئات معينة لهذه التصنيفات أهمية خاصة في تعليم نتائج الدراسات والبحوث وحدود ذلك التعليم. بناء على تلك المسلمة لا يمكن وضع مسلمة بحثية تجريبية قائمة على أن نتيجة دراسة الباحث ستكون قاصرة على مفرده بعينها دون غيرها إلا في الدراسة التي تستخدم منها دراسة الحالة !!.

٦ - أن تراعي المسلمات البحثية طبيعة الظواهر النفسية والدرامية من حيث تعدد وتشابك العوامل المسهمة في إحداثها وصعوبة ضبط جميع العوامل المحيطة والمؤثرة على الظاهرة ضبطاً دقيقاً كضبط الظواهر الطبيعية والفيزيقية . فلا يجب وضع مسلمة بحثية بأن معامل الارتباط بين ظاهرتين واحد صحيح ، أو أن من علمه من بدرجة يقين ١٠٠ % حتى مع استخدام أكثر الأساليب الإحصائية تقدماً كتحليل المماريات .

رابعاً: مشكلة البحث

أولاً ، تعريف المشكلة وعوامل استشارتها :

هي عبارة أو سؤال استفهامي عن العلاقة القائمة بين متغيرين أو أكثر ويكون البحث هو الإجراء المستخدم للإجابة عن هذا الاستفهام ، كمثال لهذه المشكلات هل تشجيع المدرسين للتلميذ يساعد على تحسين التعلم؟ مثل هذه الاستفهام تناول متغيرين أساسيين هما التشجيع والتعلم وأما العلاقة بينهما فهي اسهام التشجيع (بالإضافة إلى عوامل أخرى) في تحسن التعلم .

ويمكن تعريف المشكلة أيضاً بأنها موقف محير يتحدى الدارس ويحتاج إلى تفسير ودراسة ينشأ هذا الموقف المحير من وجود فجوة كبيرة بين ما هو قائم وما يجب أن يكون . وكمثال لذلك لماذا يوجد تفاوت بين تعليم البنات والبنين في بعض المحافظات؟ مثل هذا السؤال يشير إلى عوامل استشارة المشكلة أو الشعور والإحساس بها إلا أنه يؤكد أهمية دراسة المشكلة .

والواقع أن هناك عدة عوامل يمكن أن تستثير المشكلة عند الباحث مثل :

١ - قد تسفر الأبحاث التي تتناول موضوعاً واحداً عن نتائج متعارضة مما يدفع الباحث إلى دراسة هذه المشكلة . كمثال لذلك دراسة أثر الإحباط على الانتاج الابتكاري . بینت بعض الدراسات أن الإحباط يؤدي إلى انخفاض الانتاج الابتكاري بينما بینت بعض الدراسات الأخرى أن الإحباط يؤدي إلى زيادة الانتاج الابتكاري . هذه النتائج المتعارضة أثارت مشكلة لدى أحد الباحثين واراد دراستها . بدأ الباحث بدراسة الأبحاث السابقة لبيان أسباب تعارض هذه النتائج . انتهى الباحث من دراسته للأبحاث السابقة أن هذا التعارض قد يرجع إلى استخدام مواقف احبطية متفاوتة المعروبة ولذلك

اجرى تجربة لدراسة أثر أداء احباطى مختلف الدرجة على الانتاج الابتكارى.

٢ - قد لا تتناول الدراسات بعض الجوانب التي تحتاج إلى دراسة. فمثلاً بالنسبة للدراسة السابقة وجد الباحث أن الدراسات السابقة كلها استخدمت عينات كانت الوحدة فيها الفرد الواحد. ومن هنا بدأ يتساءل هل يمكن الوصول إلى نفس النتائج إذا كانت الوحدة التجريبية شخصان بدلاً من شخص واحد. وبهذا وجد الباحث ثغرة في حاجة إلى دراستها وفحصها.

٣ - قد توجد نتيجة بحث أو حقيقة علمية معزلة عن بقية العقائق المعروفة تستثير الدراسة والبحث لوضعها في إطارها العام ولتوسيع علاقتها بغيرها. وكمثال لها وضع «جيلفورد»، نموذجاً ينظم العوامل العقلية في نظام معين، إذ بناء على الدراسات السابقة وجد جيلفورد وزملاؤه عدة نتائج متفرقة عن التنظيم العقلي. تلك النتائج المتباينة والمتباعدة تتضمن دراسات عن العمليات العقلية كالاذكر والتقويم، وتتضمن نتائج عن توسيع توظيف الكائن الحي للمعلومات في صور متعددة مثل الغنات والعلاقات، وتتضمن تلك الدراسات ابحاثاً عن صور المعلومات التي يستخدمها الفرد مثل الرموز والمعانى. بناء على هذا وضع جيلفورد نموذجاً للعوامل العقلية يتضمن :

(١) العمليات : الأنشطة الذهنية التي يقوم بها الكائن الحي للتعامل مع المعلومات وتتضمن التقويم - التفكير التقاري - التفكير التباعدي - الذاكرة - المعرفة.

(٢) التوازي : نتائج توظيف الكائن الحي للمعلومات وتتضمن الوحدات والغنات وال العلاقات والنظم والتحولات والتصنيفات.

(٢) المحتويات : أى المعلومات التى لدى الفرد ويستخدمها فى أداء العمليات العقلية وتتضمن المحتوى الشكلى (الصور) - والرمزي - والسيمانذى (خاص بالمعنى) - والسلوكى .

ويجدر الإشارة إلى أن الرغبة فى اشباع المعرفة قد تكون دافعاً للفرد لدراسة مشكلة ما . فالرغبة فى المعرفة كانت هي الموجه الأول للدراسات الفلسفية قديماً ، وهى التي أدت ببياجيه إلى استخدام المنهج الأكيلينيكي فى دراسة النمو المعرفى لدى الأطفال . وقد تستثار المشكلة نتيجة للرغبة فى تحسين مستوى الأداء العملى مثل أبحاث الصنورات العملية^(١) . وقد أدى وجود هذين الدافعين إلى تقسيم الأبحاث إلى بحوث نظرية وأخرى عملية ، وساد الاعتقاد بأن هناك تعارضاً بينهما فالبحوث النظرية هدفها العلم ولذات العلم ، أما البحوث العملية فـ ١١٧+ دفعها تسخير العلم لخدمة المجتمع ورفاهيته وحل المشكلات . ولكن الواقع أن هناك تكاملاً بين البحوث النظرية والعملية ، فالأبحاث النظرية قد تحتاج إلى تطبيق عملى للتحقق من نتائجها ، والأبحاث العملية قد تصادف مشكلات تحتاج إلى دراستها نظرياً .

ثانياً اختيار المشكلة ،

أن المبدأ الأساسي الذى يجب أن يراعى عند اختيار المشكلة هو (الاعتدال) فلا يجب أن تكون المشكلة واسعة جداً أو ضيقة جداً . فإذا كانت ذات نطاق واسع فيمكن تقسيمها إلى عدة مشكلات فرعية وإذا كانت محدودة فإنه يمكن مثلاً توسيع نطاقها الزمنى أو المكانى . يقصد بتوسيع النطاق الزمنى دراستها تاريخياً والنطاق المكانى بدراستها فى مجتمعات وجماعات مختلفة .

(1) Action Research.

وتوجد عدة شروط أخرى يجب أن تراعى عند اختيار المشكلة منها :

١ - **الفلسفة السياسية للدولة** : فهناك بعض البلاد التي تحدد الإطار العام الذي يجب أن تكون فيه الأبحاث مثل أبحاث النظم الاجتماعية والأبحاث المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية، فهل من الممكن أن تدرس أساليب التنشئة الاجتماعية في روسيا كما تدرس في أمريكا.

٢ - **العامل الشخصي** : وهو قيم الشخص واتجاهاته واهتماماته فالزنجبى سيختار المشكلات المرتبطة بحياته كموضوع للدراسة مثل الثقة فى الزنجبى فى محلات البيض، ودراسة ابن الواحات لأساليب التنشئة فى الواحات.

يعتبر الاهتمام من العوامل الشخصية الهامة فى اختيار موضوع البحث العلمى وبالتالي تصبح المشكلة جزء من الباحث يتبنّاه ويدافع عنه ويعمل لأجله ويجد متعة فى دراسته . ولهذا العامل أهمية كبيرة لأن الدراسة العلمية بها من الصعوبات القدر الكبير مما يحتاج إلى توفر هذا الاهتمام لكي يستمر الباحث فى بحثه.

٣ - **التمويل والتكاليف** : يحتاج البحث العلمى والدراسة التجريبية إلى تكاليف ونفقات ولذلك يختار الباحث المشكلات التى يستطيع أن ينفق على دراستها . ومن الجدير الإشارة إلى وجود هيئات علمية تقوم بتمويل أبحاث معينة وفي مجالات معينة مثل مؤسسة فورد الولايات المتحدة الأمريكية وأكاديمية البحث العلمى بمصر.

٤ - **مدى توفر الأدوات الالازمة للبحث** : يقصد بها وفرة أدوات القياس الالازمة للبحث، ويقصر الباحث دراسته على المشكلات التي تتوافر أدوات القياس الالازمة لدراستها . تعتبر هذه من المشكلات الهامة

في مجال الدراسات النفسية والتربوية ولو أنه بشيء من الاختراع والتفكير والابنكار يمكن وضع أدوات لقياس تنااسب المشكلات المعروضة للدراسة.

٥ - مهارة الباحث : أي ما لدى الباحث من مهارات علمية واجتماعية بهذه جماعياً تلعب دوراً في اختيار مشكلة البحث والدراسة . فقدرة الباحث على المعالجة الإحصائية ، وعلى القراءة بلغة أجنبية ، ومعلوماته عن المشكلة وقدرته على المناقشة العلمية وقدرته على القيام بالدراسات الميدانية ... وغير ذلك من القدرات والمهارات التي تؤثر في اختيار الباحث لمشكلة البحث.

٦ - الجدة : ويقصد بها الحداثة والأصالة فالباحث يجب أن يختار المشكلات التي تعتبر جديدة على الميدان إذ لا حاجة لدراسة الموضوعات القديمة التي أجريت فيها مذات الدراسات .

٧ - الوقت المتاح للدراسة : يجب عند اختيار المشكلة مراعاة الوقت المتاح لدراستها . فالطالب الذي يدرس للحصول على درجة علمية قد يكون اختياره لمشكلة تحتاج إلى دراسة تتبعية طويلة اختياراً غير مناسب لأنها ستحتاج إلى وقت طويلاً .

٨ - قابلية المشكلة للاختبار : يجب اختيار المشكلة التي يمكن وضعها موضع الملاحظة والتجربة وهذا لا يتضمن إلا إذا كانت المشكلة ذات معنى . وتكون المشكلة ذات معنى إذا كان من الممكن تحديد ما إذا كانت صادقة أم كاذبة . فالافتراضيات الفيزيائية لا يمكن إثبات صدقها أو كذبها باستخدام الأسلوب التجاري ، أما فكرة مثل الكبت فيمكن التتحقق منها باستخدام الاختبارات الاستقصائية .

ثالثاً، صياغة المشكلة :

بعد اختيار المشكلة لابد أن يصوغ الباحث مشكلته بدقة ووضوح لأن هذه الصياغة تضع أمام الباحث الموقف المتشكل محدداً كما تساعد على توجيهه أثناء سيره في بحثه. وعادة لا يستطيع الباحث صياغة مشكلته بسهولة ووضوح منذ بداية الامر ذلك لأن المشكلة في البداية تكون فكرة غامضة مختلفة.

ولهذا يجب على الباحث ألا يعمد إلى إجراء بحثه مباشرة بعد اختياره للمشكلة بل لابد من صياغتها صياغة جيدة. ولصياغة المشكلة عدة شروط منها:

- ١ - أن تعبر المشكلة عن علاقة بين متغيرين أو أكثر فهل الظاهرة من ترتبط بالظاهرة من؟ وهل ترتبط من بالظاهرة من تحت العوامل أ، ب، ج، د؟
- ٢ - أن تصاغ المشكلة بصورة واضحة لا غموض فيها في صورة سؤال. وهذا يجب الإشارة إلى أن هدف البحث ليس هو مشكلة البحث فقد يكون هدف البحث مثلاً هو استخدام العوافز في المدرسة بينما تكون مشكلة البحث هي هل هناك علاقة بين البواعث والأداء؟
- ٣ - أن تتضمن الصياغة وأن تعبّر عن إمكانية الاختبار التجاري. من الأمثلة التي لا تعبّر عن هذا الشرط ما هو دور الوراثة والبيئة في جناح الأحداث؟ ولكن يمكن صياغة جانب من هذه المشكلة بصورة قابلة للتحقق التجاري على النحو التالي. هل توجد فروق ذات دلالة بين التوارث المتماثلة والترااث غير المتماثلة في الجنان؟
- ٤ - أن تحدد الصياغة الموضوع الرئيسي الذي يهدف الباحث إلى دراسته لا

الاطار انعام للموضوع فبدلاً من ان تكون المشكلة هي استخدام العوافز في المدرسة تصبح هل هناك علاقة بين استخدام البواعث المادية والاداء على الاختبارات التحصيلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٥ - التعريف بأهم الموضوعات المتعلقة بالبحث وأهم النتائج التي توصل إليها الباحثين السابقين . الواقع أن هذا الشرط قد يكون أصلح لدرافع اختيار المشكلة منه لصياغة المشكلة . إلا أن هذا لا يعني عدم الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة وذلك لأن الأبحاث السابقة تساعد الباحث على تبيان جوانب الصعف والقوة وجوانب الجدة والأصالحة في المشكلة وبالتالي صياغتها .

٦ - تحديد الصعاب المتوقعة والمصادر والأدوات التي سوستخدمها الباحث في بحثه . إن هذا الشرط ينطبق أكثر على العوامل الموجهة لاختيار المشكلة منه إلى صياغتها .

خامساً: الفرض

بعد أن يصرخ الباحث مشكلته يقوم بوضع الفرض الذي سيختبر صحته أو كذبه.

للفرض تعريفات مختلفة فهو قضية ظنية عن علاقة بين متغيرين، أو حل مفترض للمشكلة، أو أحسن تخمين لحل المشكلة أو السؤال أو العبارة التي تناول تفسير الأحداث التي لم يتم التثبت منها بعد.

هذه التعريفات تدور حول صياغة الفرض في سؤال أو عبارة، وحول ما يتضمنه الفرض من متغيرات وعلاقات، وحول الهدف من وضع الفرض إذ أنه تقديم حل مفترض للمشكلة.

يمكن تعريف الفرض بأنه :

«العبارة التي تتضمن علاقة ظنية بين المتغيرات موضوع الدراسة والتي تساعده على حل المشكلة موضوع البحث».

إن الأركان الأساسية للفرض هي المتغيرات وال العلاقات القائمة بينها. والمتغيرات في هذه الحالة هي الظاهرة المراد تفسيرها والظروف المسئمة في أحداثها. فمثلاً الفرض القائل بأنه إذا زاد الذكاء زاد التحصيل يتضمن الظاهرة موضوع الدراسة وهي التحصيل وأحد العوامل المسئمة فيه.

والركن الثاني في الفرض هو العلاقات القائمة بين المتغيرات وهذه العلاقات دائماً تصورية لا ندركها مباشرة بل نتصورها عن طريق النتائج كما تظهر في التحصيل إذا زاد الذكاء. أن هذه علاقة تصورية لأننا لا ندركها مباشرة بل عن طريق ارتباط درجات الفرد على اختبار الذكاء بدرجاته على اختبارات التحصيل ارتباطاً موجباً دالاً.

أولاً، هـواند الفرض :

(١) تحديد نطاق الدراسة :

بعد تحديد مشكلة البحث الأساسية يحاول الباحث استجلاء الجوانب المختلفة للمشكلة فيعزل ويربط بعض الجوانب أو يصنف بعضها الآخر، ويأتي الفرض مبلوراً للنتائج هذه العملية. فالباحث الذي يدرس مشكلات المبتكرين كمشكلات خاصة بهم وبعد الدراسة والاطلاع يحدد من هم المبتكرين هل هم المرتفعين أم المتوسطين أم المنخفضين على اختبار التفكير الابتكاري؟ كما يحدد مجالات مشكلات الدراسة هل هي المشكلات الاسرية أو الاقتصادية أو الدراسية أو العلاقات مع الجنس الآخر .. الخ؟

ويأتي الفرض محدداً للعناصر الأساسية التي تشملها الدراسة فيضع الفرض القائل توجد فروق ذات دلالة بين مرتفعين ومنخفضي التفكير الابتكاري من المراهقين في مجالات المشكلات الآتية :

الأمرية - الدينية ... الخ.

(٢) ربط النتائج المنعزلة عن بقية النتائج :

يحدد الفرض الإطار التركيبى الذى يمكن أن تنتظم حوله البيانات ذات الصلة بالموضوع. ففى المثال السابق قد يبدو أن خصائص المبتكرين لا ترتبط بموضوع الدراسة ولكن بتحديد الفرض فى صورة مرتفعين ومتوسطين ومنخفضين تتضح العلاقة بين البحث ونتائج الدراسة السابقة المرتبطة بخصائص شخصية المبتكرين ، ذلك لأن المرتفعين لهم خصائص شخصية تميزهم عن المتوسطين وعن المنخفضين فى التفكير الابتكارى.

(٣) تحديد نوع الدراسات والمعلومات المطلوبة :

بناء على تحديد الفرض للمتغيرات المطلوب دراستها والعلاقات القائمة

بينها يحدد الباحث نوع المعلومات المطلوبة للبحث والدراسة. ففي المثال السابق يجمع الباحث المعلومات والدراسات التي تناولت مشكلات المراهقين المرتفعين في الابتكارية والدراسات التي تناولت خصائص المراهقين مرتفعى الابتكارية.

(٤) يحدد الفرض الإجراءات التجريبية والاحصائية الازمة، لا يوضح الفرض ما الذي يتبعى أن نهتم به في الدراسة فقط بل أيضاً كيف نسير في البحث. فالفرض بتحديد للمتغيرات يشير إلى ما يقاس وهذا يقود إلى كيفية القياس. وبتحديد العلاقات بين الأسلوب الإحصائي المناسب للدراسة هل سيكون ارتباطاً بين درجات الابتكارية وعدد المشكلات أم هل يمكن اختباراً للفروق بين العينات الثلاث.

(٥) تساعد الفروض على فهم الظواهر:

لأن الفرض يتناول العلاقات بالدراسة فإنه بذلك يساعد على فهم الظواهر أو المتغيرات موضوع الدراسة لأن الفهم هو بيان للعلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة. فبدلاً من أن نجد بعض التلاميذ داخل الفصول الدراسية يسبّبون مشكلات كثيرة ولا نفهم لماذا فإننا نستطيع أن نتبين العلاقة بين درجة ابتكارتهم وما يعانونه من مشكلات توافقية.

(٦) يمدّد الفرض بأطار لنتائج البحث:

يساعد الفرض على تنظيم النتائج التي توصلت إليها الدراسة. ففي البحث السابق عن مشكلات مرتفعى الابتكارية حددت الفروض مجالات المشكلات التي تميز هذه الفئة وال المجالات التي لا يختلفون فيها عن غيرهم ممن هم أقل منهم ابتكارية.

وبالتالي فإن الغرض حدد التحليل الاحصائي الذي يجب استخدامه،

وأظهر التحليل الاحصائي النتائج المختلفة للدراسة، ويكون الفرض كموجة لطريقة عرض هذه النتائج.

(٧) تراكمية العلم :

لا يمكن أغفال دور الفرض العلمي في زيادة المعرفة البشرية لأنه بنياته والتحقق من صدقه يكون مصدراً لفروض جديدة تخضع للدراسة، كما أنه برفضه لثبوت بطلانه يدفع الباحثين إلى تعديله وإعادة صياغته وإعادة اختباره ثانية أو وضع فروض بديلة.

ثانياً : صياغة الفروض :

يمكن أن تصاغ الفروض في عدة صور :

أ) قضايا : يوجد نوعان أساسيان من القضايا، التحليلية والتركيبية. التحليلية مثل قضايا الرياضنة $2 + 2 = 4$ فهذه يكون صدقها أو كذبها قائم بداخلها ويعتمد على الاتساق المنطقى وصدقها عام في كل مكان وزمان. أما القضية التركيبية فتشتمل خبراً وصدقها يحتاج إلى التجربة للتحقق منها مثل أمطرت السماء أمساً فصدق هذه القضية يكون بالرجوع إلى الواقع ومثل المدح يزيد تحسن الأداء هذه تحتاج إلى تحقق تجربى . توضع الفروض عادة في صورة قضايا خبرية تحدد العلاقة بين متغيرين. مثل الابحاط يؤدي إلى زيادة الانتاج الابتكارى .

ب) صورة تضمن عام : وهذه يعبر عنها الصورة التالية If...then أي إذا كان هنا كان كذا . من هذه الفروض فرض بأفلاوف إذا أقمن مثير شرطي بمثير طبيعي عدة مرات يصبح للمثير الشرطي القدرة على إثارة الاستجابة الطبيعية.

ج) صورة الدالة : $y = f(x)$ أي أن المتغير x دالة للمتغير y . أي أن قيمة

(س) تتوقف على التغير الكمي في قيمة (ص). من هذه الفروض يتأثر التحصيل بدرجة الذكاء أى أن التحصيل الدراسي دالة لذكاء الفرد.

الثائع الآن هو وضع الفروض في عبارة لو قصبة خبرية تتضمن علاقة بين متغيرات الدراسة.

ثالثاً ، أنواع الفروض :

١ - **الفروض الجوهرية الأساسية** ^(١) : وهي الفروض التي تتبّع أو تشق من النظرية مباشرةً فمن نظرية سكرر يمكن أن نحدد الفرض القائل بأنها إذا طالت فترة الرضاعة نقص احتمال الفطام السريع.

٢ - **فروض البحث** : وهي الفروض المستقاة من الفرض الأولي . ولها نوعان :

(أ) **فروض غير صفرية** : وهي التي تشير إلى وجود علاقة بين التدعيّم وتكرار الاستجابة في صورة إجرائية مثل هناك فارق ذو دلالة بين تكرار الاستجابة المدعومة والاستجابة غير المدعومة . وهذه الفروض لها نوعان :

- **فروض اتجاهية** ^(٢) : أى تحدد اتجاه العلاقة مثل يوجد فارق ذو دلالة بين تكرار الاستجابة المدعومة والاستجابة غير المدعومة وذلك لصالح زيادة تكرار الاستجابة المدعومة . حدد هذا الفرض اتجاه اختبار العلاقة بأنها متكون على الجزء من المعنى الاعتدالي الذي يتضمن الدرجات المرتفعة ولصالح الاستجابة المدعومة .

- **فروض غير اتجاهية** : أى لا تحدد اتجاه العلاقة مثل يوجد فارق ذو دلالة بين تكرار الاستجابة المدعومة والاستجابة غير المدعومة .

ب) **فروض صفرية** ^(٣) : وهي التي تنفي وجود العلاقة بين المتغيرات

(1) Substantiative.

(2) Directional.

(3) Null.

وتأتي التجربة لتبين هل توجد علاقة أم لا، وما درجة هذه العلاقة . وهذا الفرض الاحصائي يقرر أن العلاقة بين المتغيرات لا تزيد عن العلاقة التي يمكن أن توجد بالصدفة ولذلك يفضل وضعه في صورة رياضية مثل :

$M_1 - M_2 = \text{صفر}$ أى أن متوسط المجموعة الأولى لا يختلف عن متوسط المجموعة الثانية . أو $M_1 - M_2 = \text{صغر}$ أى أن الفارق بين متوسط المجموعة الأولى والثانية يساوى صفر. أو من دالة ص = صفر. أى أن الارتباط بين المتغيرين من ، ص = صفر.

وللفرض الصفرى قيمته فى أنه لا يوجه ذهن الباحث فى اتجاه معين دون آخر، وبالتالي فهو يحقق الموضوعية فى البحث. كما أن وضعه فى الصورة الرياضية يحدد الطريقة الاحصائية لاختباره .

مصادر الفرض العلمى :

١ - **الحدس** : يعتبر أحد مصادر الفروض العلمية فافتراض «نيوتن» بوجود الجاذبية افتراض حدسى . وفي الحقيقة لا يأتي الحدس من فراغ لأنه وإن كان فجأة إلا أنه رؤيا جديدة للعناصر وإدراك جديد لوظيفتها ثم إعادة صياغة هذه العناصر فى شكل جديد . ولا يحدث الحدس بدون دراسة سابقة وبدون معلومات وفيره . والفروض القائمة على الحدس يكون من الصعب ربطها بأطار عام يشملها ولذلك تبدو منعزلة وتحتاج إلى مزيد من الدراسة لتحديد علاقتها بغيرها .

٢ - **الدراسات السابقة** ، فمن بحث سابق يمكن الوصول إلى فروض جديدة كأسكمال للدراسات السابقة أو لسد ثغرة فى تلك الدراسات أو لدراسة التعارض بين نتائج تلك الدراسات .

٣ - **النظرية السابقة** : فمن نظرية «جيبلفورد» السابق ذكرها عن

نموذج العوامل العقلية يمكن وضع عدة فروض جديدة مثال تردد في كل قدره قدراً مشتركاً من العمليات والتواتج والمحتويات. والفروض القائمة على أساس النظريات السابقة تجد سداً من الإطار العلمي العام الذي اشتق منه الفرض.

رابعاً : الشروط المؤدية للوصول إلى الفرض :

١ - الخبرة : وتنقصد بها المعرفة الواسعة بميدان البحث وببعض الميدانين المتصلة به لأن ذلك يساعد على رؤية المشكلة من زوايا متعددة. وكمية المعرفة في حد ذاتها ليست هي المهمة بل المهم تمثل المعلومات والربط بينهما ووضعها في صيغ جديدة.

٢ - التخييل : أي قدرة الباحث على المخاطرة باتباع أنماط جديدة من التفكير وبالنظر إلى المشكلات من زوايا غير عادية بفحص تكوينات غير مألوفة وبالبحث عن عدم الاتساق المعرفي وما بالموضوع من ثغرات وأن يتشكك الباحث في النتائج التي توصل إليها الباحثون السابقون.

٣ - المثابرة : أن طريق البحث العلمي معروف بالكثير من المصاعب والاحباطات فليست كل مشكلة قابلة للدراسة العلمية وليس كل صياغة للمشكلة تساعد على دراستها وليس كل الفروض قابلة للتحقق وليس كل كلمة يكتبها الباحث ذات قيمة لبحثه. أصنف إلى هذا صعوبة الحصول على الأدوات والأجهزة والاختبارات والمراجع والدوريات الالزامية للبحث. كل هذا يستلزم أن يكون الباحث صبوراً في بحثه ومثابراً في دراسته وفي فحصه لفروضه مرات عديدة.

خامساً، شروط المرض العلمي :

- ١ - أن يكون من الممكن التتحقق من صدقه أو كذبه تجريبياً. ويتحقق ذلك عن طريق استنتاج بعض التوابع من الفرض نفسه ووضعها في صيغة يمكن أن تخضع للملاحظة والقياس. فالفرض التالي فرض عام يمكن أن نستنتج منه أحد توابعه التي يمكن أن تتحقق منها تجريبياً، التشجيع يحسن الأداء، أما تابعة هذا الفرض فهي أنه « يوجد فارق بين درجات التلاميذ التحصيلية الذين يشجعون المدرس عن أداء التلاميذ الذين لا يشجعون». وفي هذه الحالة يجب تحديد معنى التشجيع بأنه تشجيع لفظي بوضع نجمة في كراسة الطفل، بذلك يمكن اختصار الفرض للتحقق التجاري. وقد يشار إلى تلك الخاصية بأن يكون الفرض إجرائياً أو أن يكون للفرض معنى تجاري حالي أو محتمل.
- ٢ - يجب أن يكون الفرض بسيطاً وشاملاً. ويقصد بالبساطة أن يتضمن أقل عدد من التكوينات الفرضية أي العناصر التي يفترض وجودها لتفسir ظاهره معينة، أما الشمول فهو أن يفسر أكبر عدد ممكن من الظواهر. تعرف هذه الخاصية باسم قانون الاقتصاد^(١) ومن الأمثلة على ذلك تفسير المدرسة السلوكية للسلوك على أساس م ← س بعكس تفسير «فرويد للسلوك».
- ٣ - ألا يتضمن الفرض تناقضنا مع نفسه أو تناقضنا مع الحقائق العلمية المتفق عليها. فالفرض القائل بأن لون العين يرتبط بسمات الشخصية يعتبر فرضاً متناقضاً مع الحقائق العلمية المعروفة إذ أثبتت الدراسات أنه لا ارتباط بين لون العين وسمات الشخصية.

(1) Law of Parsimony.

- ٤ - يفضل أن يصاغ الفرض صياغة كمية مثل صورة الفرض الصفرى السابقة أو يوجد فروق ذات دلالة بين ... أو توجد علاقة ذات دلالة بين ... ذلك لأن وضع الفروض بهذه الصيغة يسهل التحقق الاحصائى والرياضى منها. كذلك فإن وضعها بهذه الصورة يتفق مع كون الفرض تعبيرا عن علاقة بين متغيرات.
- ٥ - لا يجب أن يكون الفرض عاما مثل التربية الديمقرطية ترقى بالتعليم للمواطن لأن مثل هذا الفرض لا يمكن اخضاعه للتحقق التجريبى. كذلك لا يجب أن يكون الفرض على درجة كبيرة من الخصوصية لأن تفكيك المشكلة إلى أصغر الأجزاء لا يساعد على دراستها ووضعها في إطارها. إن جزء كبيرا من هذا التعريف يرجع إلى الخبرة وإلى الدراسة النقدية لمشكلات البحث. فالاطلاع حول مشكلات البحث يساعد الباحث على تحديد مشكلة فرعية أو مشكلتين من إطار عام يضع لهما الفروض المناسبة التي يخضعها للدراسة التجريبية.

سادساً: تصميم البحث والتجربة

يقصد بتصميم البحث أو الدراسة، الخطة أو الاستراتيجية التي يضعها الباحث لكي يمكنه الوصول إلى إجاباته لمشكلة بحثه ولضبط التباين الحادث في درجات المتغير التابع بحيث يكون راجعاً إلى المتغير المستقل.

يقصد بالخطة، التخطيط العام للدراسة ابتداءً من تحديد المشكلة ووضع الفرضيات وكيفية التحقق منها. ويقصد بالاستراتيجية، الأساليب التي سيستخدمها الباحث في تحليله لبيانات البحث وكيف سيصل إلى تحقيق أهداف البحث والتغلب على ما يعترضه من مشكلات أثناء سيره في البحث.

للتصميم هذين أساسين :

- ١ - وصول الباحث إلى إجابات لمشكلة بحثه أو مزalah.
- ٢ - ضبط التباين الحادث في درجات المتغير التابع ويتتحقق ذلك بطرق ثلاثة:

أ) إتاحة الفرص لزيادة تأثير المتغير المستقل.

ب) انقصاص تأثير اخطاء القياس التي تؤثر في تباين الدرجات.

ج-) منع - أو تحديد - تأثير المتغيرات المتدخلة.

فلو أراد باحث دراسة أثر طريقتين للتدريس أ، ب على تحصيل عينه من الأطفال مرتفع ومنخفض الذكاء فإن متغيرات الدراسة تكون الشكل التالي:

الطريقة

		الذكاء	
		مرتفع	منخفض
		درجات التلاميذ	درجات التلاميذ
	ب		
	أ		

تتضمن الخلايا الداخلية درجات اختبار تحصيل التلاميذ التي تتبادر بنا على:

- أ) المتغيرات المستقلة (الطريقة ، الذكاء) والتفاعل بينهما .
- ب) اخطاء الفياس التي ترجع إلى صدق وثبات الادوات وطريقة التطبيق .

ج) المتغيرات المتدخلة كالفرق الفردية بين التلاميذ .

لذلك يكون على الباحث اختيار التصميم المناسب ليصل إلى نتائج على درجة مناسبة من الثقة .

خصائص التصميم الجيد :

- ١ - مساعدة الباحث في التوصل إلى إجابات صادقة وموضوعية ودقيقة لمشكلة بحثه . ويتحقق ذلك إذا أدى تصميم البحث إلى اختيار دقيق للعلاقات بين المتغيرات ، وإلى تحديد النوع البيانات التي سيعملها الباحث وكيف سيحللها ، وإلى النتائج المحتملة التوصل إليها ، ففي المثال السابق حدد التصميم (٤) عينات وبالتالي الحجم الكلى لمفردات البحث (٤ عينات \times ٣٠ مفردة = ١٢٠) . كما حدد متوزعة التوزيع العشوائى لطرق التدريس وللمفردات داخل كل مستوى ذكاء . وأشار إلى أنه لابد من اختبار كل تلميذ مستقلا عن زميله بعد انتهاء عرض المادة الدراسية بأحدى الطريقتين . وأوحى هذا التصميم بأن الأسلوب الإحصائى المناسب هو تحليل النباين لمتغيرين وبالتالي يمكن التوصل إلى نتائج توضح تأثير طريقة التدريس ، مستوى الذكاء ، تفاعل طريقة التدريس مع مستوى الذكاء ، بعد عزل تأثير الفرق الفردية (داخل المجموعات) . هذا و يجب ملاحظة أن تلك النتائج تأتى منسقة مع فروض الدراسة التي حددتها التصميم من حيث اختبار تأثير الذكاء ، وطريقة التدريس ، والتفاعل بينهما .

٢ - مرونة التصميم ففي المثال السابق يمكن قسمه التصميم إلى جزئين يختبر في أحدهما أثر طريقة التدريس (أ) على تحصيل التلاميذ متفاوتى الذكاء باستخدام تحليل التباين لمتغير واحد. ويختبر في الثاني أثر طريقة التدريس (ب) على تحصيل التلاميذ متفاوتى الذكاء باستخدام تحليل التباين لمتغير واحد أيضًا. في هذه الحالة لن يمكن دراسة أثر التفاعل بين طريقة التدريس ومستوى الذكاء.

٣ - أن يساعد التصميم على الاقلال من تأثير مصادر الخطأ التي تتعرض لها البحوث والتي حددتها ليندكويست في مصادر ثلاثة :

- أخطاء ترجع إلى توزيع العينة كافراد S

- أخطاء ترجع إلى ظروف الجماعة G.

- أخطاء ترجع إلى إمكانية تكرار التجربة R.

لنفترض أن ٦٠ طفلاً اشتركوا في تجربة لتحديد درجة فاعلية طريقتين من طرق تدريس القراءة وانهم قسموا عشوائيا إلى ٦ مجموعات فرعية قوام كل منها عشرة تلاميذ. فمن المحتمل ان تتضمن إحدى المجموعات عدداً أكبر من غيرها من التلاميذ مرتفعى الذكاء مما يحقق لهذه المجموعة تفوقاً في درجات القراءة بصرف النظر عن الطرق المستخدمة في تدريسها. أطلق ليندكويست على هذا المصدر S.

لنفترض أن توزيع التلاميذ على المجموعات كان سليماً ولكن احدى المجموعات - لعامل أو آخر - لها ميزة خاصة أثناء التجربة كأن يكون المدرس القائم بالتدريس ممتازاً أطلق ليندكويست على هذا المصدر G لأن الفرق في درجات التلاميذ تعزى للظروف التي تتعرض لها الجماعة.

لنفرض أن نفس التجربة أجريت مرة ثانية في مدرسة أخرى وأسفرت عن أن الطريقة التي ثبت تفوقها في المدرسة الأولى تفوقت عليها طريقة أخرى في المدرسة الثانية، لتباين الخلفيات الثقافية للتلاميذ. يطلق

ليدكويست على هذا المصدر R (ويمكن أن يطلق على هذا المصدر اسم التفاعل بين المستوى الثقافي للتلמיד والمطريقة المستخدمة في تدريس القراءة) مما لا يؤدي للتوصول إلى نفس النتائج لو أعيدت التجربة.

ومعًا يساعد على الاقلال من تأثير مصادر الخطأ المشار إليها مراعاة الصدق الداخلي والخارجي للتجربة، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة سواء بالنسبة لاختيار العينة أو بالنسبة لتحليل البيانات، ومراعاة المسلمات التي يقوم عليها كل أسلوب من الأساليب الإحصائية.

٤ - أن يحقق التصميم الصدق الداخلي والخارجي للتجربة بأقصى درجة ممكنه.

ينقسم صدق الدراسة التجريبية إلى نوعين :

أ) الصدق الداخلي : وهو مجموعة خصائص الموقف التجاري الذي تسمح للباحث أن يعزز التغيرات التي طرأت على المتغير التابع إلى التغيرات التي أحدثتها الباحث في المتغير المستقل.

ب) الصدق الخارجي : مجموعة خصائص الموقف التجاري التي تسمح للباحث أن يعمم نتائج دراسة موقف تجاري معين على مواقف وعيادات مختلفة لعينة الدراسة.

والعشوانية هي أفضل وسيلة لتحقيق الصدق الداخلي والخارجي لأن توزيع الأفراد عشوائيا على مستويات المتغير المستقل يؤدي إلى تحقيق الصدق الداخلي. كما أن الاختيار العشوائي للأفراد - بحيث يمثلون المجتمع الأصلي الذي سحبته منه العينة - يساعد على صدق تعميم النتائج التي تسفر عنها الدراسة.

العوامل المؤثرة على صدق التجربة :

أولاً ، حدد كامبل وستانلى هذه العوامل هي :

- ١ - التاریخ : الأحداث التي تقع بين القياسات المتعددة للظاهرة موضوع الدراسة . على أن يلاحظ أن تلك الأحداث تكون مرتبطة بعوامل متدخلة وليس بالعامل المستقل . فبعد دراسة التغير الذي يطرأ على التفكير الابنکاري بناء على تقديم برنامج معین لابد من القياس قبل وبعد تقديم البرنامج .
- ٢ - النصیح : مجموع التغيرات التي تحدث مع الزمن مثل النمو الجسمی والعقلي والمثال السابق يوضح ذلك .
- ٣ - القياس : هو الأثر الذي يحدثه القياس الأول على نتائج القياس الثاني مثل الالفة بموقف الاختبار أو تذكر بعض الوحدات .
- ٤ - الأدوات : مثل استخدام أدوات مختلفة في القياس مثل قياس العدوانية أولاً بمقاييس اسقاطی ثم قياسها بعد فترة زمنية بناء على الملاحظة . ففي القياس الاول تقيس النزعات العدوانية أما في القياس الثاني فيقيس السلوك الملاحظ سواء من حيث مدته أو تكراره .
- ٥ - أخطاء القياس : ترجع قيمة أخطاء القياس إلى أنها أحد العوامل التي تساهم في اتجاه درجات الأفراد نحو المتوسط في القياسات المتعددة . إذ تمثل الدرجات المرتفعة إلى الانخفاض اقتراباً من المتوسط كما تمثل الدرجات المنخفضة إلى الارتفاع اقتراباً من المتوسط . ويبدر أثر اخطاء القياس واضحًا عند القياس أكثر من مرة .
- ٦ - التحييز أثناء الاختبار : كاختيار أفراد ذوى خاصية معينة للحصول على نتائج معينة كاختيار متعلمين حضربيين في مقابل أميين ريفيين لإثبات تفوق الحضرى على الريفي في الذكاء .

٧ - نقص أفراد العينة : ويرجع ذلك إما إلى موت بعض أفرادها أو عدم رغبتهم في الاشتراك في الدراسة أو الانتقال من البيئة الجغرافية للدراسة.

٨ - التفاعل بين أثر طريقة الاختيار وعوامل أخرى : قد يتفاعل الاختيار المتميز مع أحد العوامل السابقة مما يؤدي إلى نتائج غير حقيقة. فعند اختيار عينة متعلمة حضرية في مقابل عينة أممية ريفية ونقص العينة الريفية فإن ذلك يؤثر على النتائج.

٩ - ثبات الأدوات : أصناف كامبل وستانلى درجة ثبات أدوات القياس كعامل مؤثر على الصدق الداخلي للتجربة باعتبار أن ثبات المقياس دالة لدقة المقياس في قياسه للظاهرة.

ثانياً، العوامل المؤثرة على الصدق الخارجي :

١ - القياس : قد يكون للقياس القبلي أثره على درجات الأفراد في القياس البعدي وبذلك تصبح درجاتهم غير مماثلة للمجتمع الأصلي الذي سحبت منه عينة الدراسة.

٢ - التفاعل بين أثر طريقة الاختيار وعوامل تجريبية أخرى : ولقد سبق بيانها في العوامل المؤثرة على الصدق الداخلي أيضاً. فعند اختيار عينة متعلمة حضرية في مقابل عينة أممية ريفية يكون للتذكر دوراً أكبر في درجات العينة الحضرية. وبذلك تصبح درجاتهم غير مماثلة للمجتمع الأصلي إذا كان الباحث يدرس متغيراً تابعاً مرتبطاً بالتذكر.

٣ - الإجراءات التجريبية : قد يكون الموقف التجاري مفرطاً في التصنع مما يؤدي إلى أن تكون الدرجات التي تحصل عليها العينة غير مماثلة لدرجات المجتمع الأصلي.

٤ - تداخل أثر العديد من المتغيرات المستقلة : فدراسة أثر الجنس ونوع الدراسة والمستوى الاقتصادي الاجتماعي على قيم الأفراد تتضمن ثلاثة متغيرات مستقلة . وقد يكون واحد المتغيرات تأثيره السابق الذي لا ينبع (كالتحصيل السابق لفرد العينة قبل اجراء البحث) عند تأثير المتغير الثاني (كالجنس أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي) .

٥ - حساسية المقاييس لاثارة استجابة غير متناسبة لدى المفحوصين : ويقصد بهذا العامل أن المقاييس بطيئتها معقده وتشتمل بعض العوامل غير المرتبطة بما يقاس (كالكذب) مما قد يؤدي إلى إحداث استجابات سطحية أو مظهرية من المفحوصين .

٦ - التكرار غير السليم للمعالجلات : إذا كانت المعالجلات معقدة قد يخفق تكرار تلك المعالجلات في ادراج بعض العوامل المؤثرة والمرتبطة باستجابات المفحوصين في التجربة .

وأخيرا يجب الاشارة إلى أن هذين النوعين من الصدق يمكن أن يتآثر أحدهما دون الآخر . فقد يختار الباحث عينة بصورة عشوائية بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي لكن يتدخل أثر القياس القبلي على نتائج القياس البعدي أو يتدخل النسخ كعامل مؤثر في نتائج القياس البعدي .

وكما نشر كامبل وستانلى العامل المؤثرة على الصدق الداخلى والخارجي للتجربة نشر براخت وجلاس ١٩٦٨ عوامل أخرى . قسم براخت وجلاس العوامل المؤثرة على الصدق الخارجي إلى فئتين هما :

- (أ) العوامل المتعلقة بالتعيم من دراسة العينة على المجتمع الأصلي .
- (ب) العوامل المتعلقة بالظروف البيئية التي تجري فيها التجربة .

وقد استعملت كل فئة على مجموعة من العوامل الفرعية كالتالى :

(أ) العوامل المتعلقة بالتعيم من دراسة العينة على المجتمع الأصلى.

- ١ - تعليم النتائج المستمده من دراسة العينة ، المتابعة، للباحث على المجتمع الأصلى . فكثير من الدراسات تجرى على العينات التي يمكن الحصول عليها ويكون لهذه العينات خصائص معينة مما قد لا يجعلها تمثل المجتمع الأصلى الذى سحبت منه ، وعندئذ يكون التعيم خاطئاً .
- ٢ - التفاعل بين المتغيرات الشخصية للمفحوصين والمعالجة المقدمة اليهم كاختيار ابناء حى مرتفع اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً ومرتفعى الذكاء والتدريس لهم بطريقة معينة ثلاثة منهم بدرجة أكبر من ابناء قرية مخلفة المستوى الاقتصادي والاجتماعي . فإذا قيس التحصيل الدراسي للعينتين كان هناك تفاعل بين سمات ابناء المدينة وطريقة التدريس فى تأثيرها على التحصيل الدراسي .

(ب) العوامل البيئية :

- ١ - تداخل اثر عديد من المعالجات التجريبية .
- ٢ - تأثير جده المتغير المستقل على المفحوصين .
 - ٣ - تأثير الفاحص .
 - ٤ - القياس القبلي .
 - ٥ - القياس البعدى .
- ٦ - تفاعل تاريخ العينة مع تأثير المعالجات .
- ٧ - أخطاء في قياس المتغير التابع .
- ٨ - التفاعل بين المعالجة والزمن الذى تم فيه القياس .

أنواع التصميمات في مجال الدراسات التربوية والنفسية،
قدم كامبل وستانلى عدة تصميمات للبحوث ووضعها في فئات أربع:
 ١ - تصميمات ما قبل التجربة (١).
 ٢ - تصميمات تجريبية حق (٢).
 ٣ - تصميمات شبه تجريبية (٣).
 ٤ - تصميمات بعدية تستخدم منهاج المتغير البعدى (٤).
 قبل التعرض لبعض الأمثل من تلك التصميمات فيما يلى عدة رموز ستستخدم
 في توضيحها.

R	توزيع عشوائى لأفراد العينة
O	قياس
X	تعرض المجموعة للمتغير المستقل
Oa	قياس لعينة قبل ادخال المتغير المستقل
Ob	قياس للعينة بعد ادخال المتغير المستقل

اولاً ، تصميمات ما قبل التجربة ،

١) قياس بعد المتغير المستقل لعينة واحدة (٥).

في هذا التصميم يقاس المتغير التابع بعد المتغير المستقل

X O

وتكون الدراسة في هذه الحالة وصفية لما حدث بعد معالجة معينة من

-
- (1) Pre-experimental.
 - (2) True-experimental
 - (3) Quasi experimental.
 - (4) Ex post facto.
 - (5) The one shot case study.

أمثلة هذه الدراسات قياس اتجاه المواطنين نحو الزلازل بعد حدوثها. من أوجه قصور هذا التصميم تعرضه لأثر عوامل الصدق التالية :

الصدق الداخلي : التاريخ - النصج - الاختيار - نقص الافراد.

الصدق الخارجي : التفاعل بين اختيار افراد العينة وتأثير المتغير المستقل. ومن المقترن استخدام الاحصاء الوصفى فى مثل هذا النوع من الدراسات (مع مراعاة المسلمات التى يقوم عليها كل معامل احصائى) لأن عدم وجود مجموعة مناسبة أو قياسات قبلية يجعل من الصعوبة التوصل إلى أي استنتاجات من هذا التصميم.

٢ - قياس قبلى وبعدى لمجموعة واحدة (بعد المتغير المستقل).

Oa X Ob

فى هذا التصميم تستخدم مجموعة واحدة لتقاس أولاً بالنسبة للمتغير التابع قبل ادخال المتغير المستقل ثم تقاس ثانياً بعد ادخال المتغير المستقل. ويعتبر الفرق بين القياسين قبل وبعد ادخال المتغير المستقل دليلاً على اثره. فيمكن قياس التحصيل الدراسي قبل التدريس بالطريقة الجديدة ثم بقياس ثانية بعد التدريس بالطريقة الجديدة. ويكون الفرق بين القياسين راجعاً إلى تأثير المتغير المستقل أو طريقة التدريس الجديدة.

وهذا التصميم يضبط تأثير الاختيار وفقدان بعض الافراد كعوامل مؤثرة على الصدق الداخلى للتجربة. ولكن يعبّر عليه ان النتائج تكون عرضه لتأثير التاريخ والنصج والقياس قبلى والفة الشخص بالمقاييس والأدوات وكذلك التفاعل بين المتغير المستقل مما يؤثّر في الصدق الداخلى. كما تكون النتائج عرضه لتأثير التفاعل بين موقف القياس والمتغير المستقل، والتتفاعل بين الاختيار والمتغير المستقل مما يؤثّر على الصدق الخارجي، ويظل تأثير الانحدار نحو المتوسط موضع اهتمام كمصدر للتأثير على الصدق الداخلى.

ويفضل لتحليل النتائج في هذا التصميم استخدام تحليل التغاير لعزل اثر القسمين القبيلي (مم) مراعاة المسلامات التي يقوم عليها استخدام تحليل التغاير.

٣ - مقادير المجموعة الاستاتيكية .^(١)

تقاس مجموعة بعد التعرض للتغير المستقل ثم تقارن درجاتها بمجموعة أخرى لم يتعرض له

المجموعة الاولى OI X

المجموعة الثانية O2

مثل مقارنة معلومات عينة من التلاميذ بعد مشاهدتهم برنامج معين بمجموعة أخرى لم تشاهد البرنامج. تتأثر النتائج في هذا التصميم بدرجة التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات المدخلة.

يُضفي هذا التصميم تأثير التاريخ والقياس والفرد الشخص بأدوات القياس والانحدار نحو المتوسط كمعامل مؤثرة على الصدق الداخلي. ويعبّر عليه أن النتائج تكون عرضة لتأثير عوامل اختيار العينة ونقص بعض أفرادها والتفاعل بين الاختيار والمنتج .. الخ كمعامل مؤثرة على الصدق الداخلي، ويظل تأثير النسج موضوعاً للأهتمام.

أما بالنسبة للصدق الخارجي فيعاب على هذا التصميم تأثير درجة الافراد بالتفاعل بين الاختبار والمتغير المستقل.

ويقترح في هذا التصميم استخدام إحدى أساليب المقارنات المتعددة (مع مراعاة أساليب المسلمات التي يقوم عليها كل أسلوب).
ناتنا : التصميمات التحريرية للحق.

١) القياس قبل التجربة وبعدها لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية :

في هذا التصميم تختار المجموعتين التجريبية والصابطة عشوائياً أو على أساس المضاهاه بين كل زوج من أفراد المجموعتين بحيث يفترض تكافؤ المجموعتين إلى حد كبير بناءً على التوزيع العشوائي على المجموعتين، ثم يدخل المتغير المستقل على المجموعة التجريبية وحدها دون المجموعة الصابطة. وتقسام المجموعتين قبل وبعد التجربة.

$$\begin{array}{c} \text{المجموعة التجريبية} \\ R \quad Oa \times Ob \\ \hline \text{المجموعة الصابطة} \\ R \quad Oa \quad Ob \end{array}$$

والفرق بين القياسين في المجموعة الصابطة يمثل.

تأثير القياس الأول + تأثير العوامل العارضة كالنمو

أما الفرق بين القياسين في المجموعة التجريبية فيمثل

تأثير المتغير التجربى + تأثير القياس الأول + تأثير العوامل العارضة وعلى هذا يكون فرق القياسين بين المجموعة التجريبية والصabطة هو تأثير العامل التجربى. ويمتاز هذا التصميم بأنه يقلل من تأثير كل العوامل التي تؤثر على الصدق الداخلى للتجربة. ولكنه لا يستطيع التغلب على تأثير التفاعل بين المتغير المستقل والقياس الأول. كما يظل تأثير التفاعل بين اختيار الأفراد والمتغير المستقل موضعًا للاعتبار مما يؤثر على الصدق الداخلى للتجربة.

لتحليل النتائج يمكن استخدام درجات الكسب وهى حاصل الفرق بين القياسين القبلى والبعدى لكل مجموعة ثم حساب (ت) بين الدرجات المكتسبة. أن أفضل الأساليب الإحصائية التى يمكن استخدامها تحليل التغير باعتبار أن القياس القبلى هو المتغير المقلازم (مع مراعاة المعلمات الأساسية التى يقوم عليها استخدام تحليل التغير).

(٢) تصميم المجموعات الأربع لسلیمان ،^(١)

في هذا التصميم يوزع الأفراد عشوائياً على المجموعات الأربع . ويجرى قياساً قبلياً وبعدياً لمجموعتين فقط . ويدخل المتغير المستقل على مجموعتين أحدهما يجرى لها قياساً قبلياً وبعدياً ، أما الثانية فيجرى لها قياساً بعدياً فقط .

R Oa X Ob (١)

R Oa Ob (٢)

R X Ob (٣)

R Ob (٤)

أى أنه في هذا التصميم توجد مجموعتين تجريبيتين هما أرقام ١ ، ٢ ، لدخول المتغير المستقل فيما ، ولتوصيف هذا التصميم وكيفية تحليله يلاحظ أن :

(١) Ob ترجع إلى - تأثير القياس القبلي + تأثير المتغير التجاري + تفاعل المتغير التجاري مع القياس القبلي + تأثير العامل العارضة .

(٢) Ob ترجع إلى - تأثير القياس القبلي + تأثير العامل العارضة .

(٣) Ob ترجع إلى - تأثير المتغير التجاري + تأثير العامل العارضة .

(٤) Ob ترجع إلى - تأثير العامل العارضة .

بناء على ذلك فإن طرح ناتج قياسات (٢) من (١) يظهر أثر المتغير التجاري وتتفاعل المتغير التجاري مع القياس القبلي . وطرح ناتج قياسات (٣) من (١) يحذف أثر القياس القبلي ويظهر أثر المتغير التجاري . وطرح ناتج قياسات (٤) من (١) يحذف أثر العامل العارض .

يتميز هذا التصميم بمحبته لجميع العوامل المؤثرة على الصدق الداخلي

(1) Solomon four - group design.

أما بالنسبة للصدق الخارجي فإنه يضبط تفاعل القياس مع المتغير المستقل وتظل باقى العوامل موضعًا للاعتبار.

أما بالنسبة للتحليل الاحصائى فلم يشر صاحب التصميم إلى أسلوب إحصائى واحد يجمع بين المجموعات الأربع بقياساتها المتتالية. ويقترح كامبل وستانلى استخدام تحليل التباين ولكن على النحو التالى :

المتغير المستقل	القياسات
X	X
القياس البعدى (٢) القياس البعدى (٤)	القياس البعدى (١) القياس البعدى (٣)
	مع القياس القبلى بدون القياس القبلى

فإذا لم يكن تأثير المتغيرات المستقلة والتفاعل دالا فمن الممكن اجراء تحليل للتغير بين (١) ، (٢) (مع مراعاة المسلمات الأساسية التي يقوم عليها تحليل التباين والتغاير).

٣) القياس بعد التجربة فقط للمجموعتين التجريبية والضابطة :

تنتفى المفردات عشوائيا من مجتمع الظاهره أو توزع عشوائيا على المجموعتين. هذه العشوائية تسمح بافتراض أن المجموعتين لا تختلفان اختلافا جوهريا، أى ان الفرق بينهما يكون في حدود الخطأ المرتفع الذي لا تكون له دلالة إحصائية. يدخل المتغير المستقل على المجموعتين التجريبية ووحدتها دون الضابطة.

وفي النهاية يحسب الفرق بين المجموعتين في المتغير التابع ويخضع هذا الفرق للدراسة الاحصائية للتعرف بما إذا كان له دلالة أى يرجع للصدفة - أم لا - أى للتعرف على مدى الثقة التي نضعها فيه باعتباره فرقا حقيقيا

يمكن أن نحصل عليه لو كررنا التجربة عدة مرات على عينات جديدة من نفس المجتمع.

R	X	Ob	المجموعة التجريبية
R	Ob		المجموعة الصابطة

يمتاز هذا التصميم بأنه يسمح بالمقارنة بين المجموعتين. كما أن الاختيار أو التوزيع العشوائى يسمح بتعقيم نتائج الدراسة. وفضلاً عن هذا فإن هذا التصميم يضبط تأثير التاريخ وتعدد القياسات وتأثير تغيير الأدوات وانحدار الدرجات نحو المتوسط وهذه كلها عوامل تؤثر في الصدق الداخلى للتجربة.

أما بالنسبة للصدق الخارجى فإن هذا التصميم يضبط تأثير التفاعل بين القياس والمتغير المستقل أما بقية العوامل المؤثرة فإنها تكون موضوعاً للاعتبار.

للتحليل الاحصائى يمكن استخدام اختبار (t) (مع مراعاة المسلمات الأساسية التي يقوم عليها).

٤) التصميمات العاملية :

تعتمد هذه التصميمات على إدخال عديد من المتغيرات المستقلة متعددة المستويات على التصميمات الثلاثة السابقة. ويتمتاز هذه التصميمات بعدة مميزات:

١ - دراسة تأثير عديد من المتغيرات (وتكرار قياسها) أي إسهام كل متغير مستقل في بناء درجات المتغير التابع مما يمكن من تقدير تأثير كل منها.

٢ - دراسة تفاعل المتغيرات المستقلة في تأثيرها على المتغير التابع، مما يمكن من تحليل مكونات هذه التفاعل. ويصنف فولاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٩١ من ٤٤٥ - ٤٤١) المميزات الآتية.

٢ - في تجربة واحدة تعالج عدة متغيرات مستقلة ويكون التحكم التجريبى أفضل وخاصة حين يتطلب الأمر تثبيت بعض المتغيرات الداخلية، فحيث تكون ظروف الضبط أكثر دقة منها في حالة إجراء عدة تجارب متصلة كل منها يعالج متغيراً مستقلاً واحداً.

٤ - النتائج التي يتوصل إليها الباحثون عبر متغيرات مستقلة متعددة تكون أكثر قيمة في التفسير العلمي وفي إدراك معنى المسببة المتعددة من النتائج التي يحصلون عليها من متغير مستقل واحد. فالتفسير بمتغير واحد لا يكفي وخاصة بالنسبة للظواهر النفسية والتربوية والاجتماعية التي تتسم بالتعقيد الشديد والتدخل الكبير بين العوامل المسببة لها.

٥ - هناك حاجة مستمرة للتأكد من عمومية نتائج البحث عبر أنماط مختلفة من المفحوصين. أو المواقف التجريبية. وفي هذا يتفرق التصميم العامل على تصميم المتغير المستقل الواحد لانه يتعامل في المرة الواحدة مع مجموعات مختلفة من المفحوصين في مستويات مختلفة ومعالجات من عدة متغيرات مستقلة.

وتحتهدف التصميمات العاملية الإجابة على الأسئلة الآتية :

١ - ما المتغيرات التي يجب أن تتضمنها التجربة؟ (مثل دراسة تأثير الجنس والتوتر المعملى والمستوى الاقتصادي على تحصيل التلاميذ).

٢ - ما مستوى كل متغير من المتغيرات؟

الجنس - ذكور وإناث

التوتر المعملى - عالي ومتوسط ومنخفض.

المستوى الاقتصادي - عالي ومنخفض.

٣ - كيف يمكن وضع حدود معيبة لكل مستوى من مستويات كل متغير؟

الجنس - متغير معين ثابت لا يمكن التحكم فيه ومقسم طبيعيا.

التنوع المعملى - العالى : الدرجات التى تزيد عن المتوسط + (١) انحراف معيارى .

المتوسط : الدرجات التى تقع بين المتوسط - (١) انحراف معيارى .

منخفض : الدرجات التى تقع ادنى من المتوسط - (١) انحراف معيارى .

المستوى الاقتصادي - عالى : متوسط دخل كل فرد من أفراد العينة الذى يتجاوز ٣٠٠ جنيهها شهريا .

منخفض : متوسط دخل كل فرد من أفراد العينة الذين يقل دخلهم عن ٥٠٠ جنيه شهريا .

٤ - كيف تختار كل مفرد من مفردات عينه البحث ؟

٥ - ما عدد مفردات كل عينة من عينات البحث ؟ (لاحظ انه فى المثال المشار إليه سيكون عدد العينات

الجنس ٢ × التنوع المعملى ٣ × المستوى الاقتصادي ٢ - ٦ عينة) .

٦ - ما الإجراءات التى تتبع للتحكم فى مقدار الخطأ التجربى ؟

٧ - كيف يقدر تأثير المعالجات ؟

٨ - ما الإجراءات التى تتخذ حتى يمكن تقدير تأثير المتغيرات المستقلة وتفاعلها تقديرًا دقيقا ؟

أما بالنسبة للتحليل الاحصائى فإن طبيعة تصميم هى التى تحدده ولن كان أكثر الأساليب شيوعا تحليل التباين والتغاير متعدد العوامل .

ثالثاً، التصميمات شبه التجريبية :

توجد تصميمات شبه تجريبية متعددة وفيما يلى نموذجين منها

- القياس المتكرر عبر الزمن (السلسل الزمنية).

O₁ O₂ O₃ O₄ X O₅ O₆ O₇ O₈

في هذا التصميم يقاس المتغير التابع عدة مرات مثل قياس ذكاء الأطفال قبل دخول المدرسة وفي عامهم الأول والثاني والثالث والرابع ثم يدخل الأطفال الدراسة (X) ويستمر قياس ذكائهم في عامهم الخامس والسادس والسابع ... الخ.

يمتاز هذا التصميم بتحكمه في العوامل التالية المؤثرة على الصدق الداخلي:
 - النصج - القياس - الانحدار نحو المتوسط - الاختيار - فقد بعض الافراد
 - تفاعل الاختيار مع النصج ... الخ.

الا أنه يعاني من تأثير التاريخ كعامل مؤثر على الصدق الداخلي.

أما بالنسبة للصدق الخارجي فيعييه تأثير تفاعل القياس مع المتغير المستقل، هنا وتظل باقى العوامل المؤثرة على الصدق الداخلي والخارجي موضعًا للإعتبار.

وستخدم للتحليل الإحصائي أساليب خاصة بتحليل السلسل الزمنية.

- القياس القبلي والبعدي للمجموعة المنفصلة ^(١).

R	O	(X)
R	X	O

R مجموعة فرعية مختاره عشوائيا.

X المتغير المستقل المراد دراسة أثره.

(X) متغير غير مناسب للتجربة.

• (1) The separate sample pretest - posttest design.

فعد دراسة أثر برنامج إذاعي معين (س) على العمليات المعرفية للطلاب، تختار مجموعة فرعية من بين التلاميذ تدرس العمليات المعرفية لها قبل إذاعة البرنامج (ص). أما المجموعة الفرعية الثانية فتدرس عملياتها المعرفية بعد إذاعة البرنامج (م).

يتميز هذا التصميم :

- بالنسبة للصدق الداخلي : تحكمه في تأثير القياس والانحدار نحو المتوسط والاختبار.
 - بالنسبة للصدق الخارجي : تحكمه في تأثير تفاعل القياس مع المتغير المستقل وتتفاعل الاختبار مع المتغير المستقل، وأنر الإجراءات التجريبية.
- يعاب على هذا التصميم :

بالنسبة للصدق الداخلي فشله في ضبط تأثير النصائح وقد بعض الأفراد.
رابعاً : **التصمييمات البعدية** :

من الدراسات التي تمثل هذه التصميمات الدراسات الارتباطية السابق الاشارة اليها. وقد سبق أن أوضحتنا أن هذا النوع من الدراسات يعاني من عيوب ثلاثة أساسية هي :

- ١ - عدم التحكم في المتغير المستقل لأنها ترصد الواقع وما فيه من علاقات.
- ٢ - عدم توافر التوزيع العشوائي للعينة.
- ٣ - احتمالية وضع تفسيرات خاطئة لأنها أقل ضبطاً ودق من البحوث التجريبية.

هذا بالإضافة إلى مجموعة العوامل التي من شأنها أن تؤثر على معاملات الارتباط.

ومع هذا فإن هذه الدراسات ذات فائدة كبيرة في مجال الدراسات التربوية والت نفسية لأنها تدرس المتغيرات في ظروف طبيعية غير مصطنعة. كما يمكن باستخدام تحليل المسارات والتحليل العاملی الوقوف على «السببية، بدرجة عالية من الاحتمال». وباستخدام تحليل الانحدار والارتباط الجزئي تحديد الأثر النسبی لإضافة (أو حذف) متغير على العلاقة بين المتغيرات الأساسية المدروسة.

وأخيرا يجب الاشارة إلى أن ثمة تصميمات بعدية غير ارتباطية مثل دراسات القياس البعدى التراجمية⁽¹⁾ والدراسات القائمة على استخدام المحكمين في تقدير سمة أو ظاهرة⁽²⁾.

تعقيب:

عرضنا فيما سبق لبعض التصميمات ويمكن للباحث اختيار او وضع التصميم الذى يناسب بحثه على أن يراعى خصائص التصميم الجيد واستخدام الأسلوب الإحصائى المناسب. وكما ذكرنا لذلك استخدام مجموعة تجريبية ومجموعة عمان ضابطان، القياس قبل التجربة للمجموعة الضابطة وبعد التجربة للمجموعة التجريبية ، التصميمات القائمة على القياس المتكرر للغتير (أو المتغيرات) التابعة.

(1) The retrospective pretest.

(2) Panel studies.

سابعاً: الضبط

يتصف السلوك الانساني بتعقد العوامل المؤثرة فيه والمصاحبة له مما يجعل من الصعب تحديد التأثير الدقيق لمتغير مستقل على متغير تابع. نواجهها هذا الاشكال يلجاً الباحث إلى أسلوب أو آخر يكون من شأنه تحقيق الضبط اللازم.

يقصد بالضبط^(١) منع - أو تحديد قيمة - تأثير العوامل المتدخلة على التغير الحادث في المتغير التابع بناء على ادخال المتغير المستقل عليه. فعند دراسة أثر الفلق على التحصيل يكون الفلق متغيراً مستقلاً والتحصيل متغيراً تابعاً. ولكن التحصيل يتاثر بعوامل متعددة كالذكاء والميل والسن والجنس وغير ذلك من العوامل المتدخلة. لذا يكون على الباحث ضبط تلك العوامل المتدخلة حتى يمكنه تحديد أثر الفلق على التحصيل تحديداً دقيقاً بعد استبعاد أثر تلك العوامل المتدخلة.

للضبط فوائد متعددة أولها أنه يساعد الباحث على أن يقرر - بدرجة معينة من الثقة - التغير الحادث في المتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل، وعلى هذا فإن الضبط يساعد على تحقيق الصدق الداخلي للتجربة. أما الفائدة الثانية للضبط فهي أنه يساعد على التنبؤ بدرجة عالية من الاحتمال بالتغييرات التي ستحدث في المتغير التابع إذا تعرض للمتغير المستقل إذا ظلت بقية العوامل المتدخلة ثابتة. أما الفائدة الثالثة للضبط فهي تحقق خصائص التصميم التجاربي الجيد السابق الاشارة إليها. أما الفائدة الرابعة فهي نتيجة متربطة على الفوائد السابقة إذ بتحققها يمكن تحقيق إحدى خصائص التجربة العلمية ألا وهي إمكانية التكرار والحصول على نفس النتائج تقريباً.

(١) للضبط ثلاثة معانٍ أولها التحكم في العوامل المتدخلة. وثانيها تحديد قيم للتغير المستقل محمد ادتبقا، وثالثها الجموعة لضابطة التي لا تتعرض للمتغير المستقل.

(1) Control.

طرق الضبط

(أ) التكافؤ والمضاهاه^(١) : يقصد بالتكافؤ اختيار فردين لهما نفس الفصائص بالنسبة للمتغيرات المتدخلة وتوزيع أحدهما عشوائيا على المجموعة الأولى والآخر على المجموعة الثانية . فإذا أراد الباحث دراسة أثر الإحباط على التفكير الابتكاري فإن عليه - تحقيقاً للمضاهاه - اختيار فردين لهما نفس السن والجنس والذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي - باعتبارها عوامل متدخلة - ثم توزيع أحدهما عشوائيا على المجموعة التجريبية التي تتعرض للإحباط والثاني على المجموعة الضابطة التي لا تتعرض للإحباط .

(ب) العشوائية^(٢) : يقصد بالعشوائية عدة معان :

(١) أن يكون لكل مفردة من مفردات المجتمع الأصلى فرصة مكافئة لفرصة المفردات الأخرى لكي تختار في عينه البحث .

(٢) توزيع أفراد العينة على مستويات المتغير المستقل دون تعيز ، ففى دراسة لأنزير مستويين من الإحباط (عال و منخفض) على التفكير الابتكاري يوزع أفراد العينة على أحد المستويين او على المجموعة الضابطة دون اى تعيز أو قصد معين .

(٣) توزيع المعالجات عشوائيا على الأفراد اى تكون المجموعات بناء على مواصفات معينة او عشوائيا ثم توزيع المعالجة (أ) ، (ب) على المجموعات دون اى قصد او تعيز معين .

للعشوائية هوائد متعددة :

١ - اقتراضاً من تمثيل المجتمع الأصلى في العينة اذا تم اختيار الأفراد عشوائيا (بالمعنى الاول المشار اليه سابقا) وبالتالي يكون من الممكن تعميم نتائج الدراسة على المجتمع الأصلى الذى اشتقت منه العينة .

(1) Matching.

(2) Randomization.

٢ - عدم احتمال النتيجة بالنتائج لأنه لا توجد قاعدة أو مبدأ معين يتحكم في الاختيار أو التوزيع . لنفترض أن باحثاً أراد دراسة أثر القلق على التحصيل وعند اختياره للأفراد تخير عمداً عينه من مرتقى الذكاء وعيده أخرى من متوسط الذكاء . وقام عمداً بتعريف المجموعة مرتقعة الذكاء لمستوى متوسط من القلق التجاري . إذ يكون من المتوقع أن يرتفع تحصيل هذه المجموعة لارتفاع ذكائها ثم لتعريضها لمستوى متوسط (وهو الأمثل) من القلق .

٣ - إمكانية استخدام الإحصاء الاستدلالي لأن من المسلمات الإحصائية الهمامة التي يقوم عليها « الاختيار العشوائي المستقل للأفراد العينة » ، ويقصد بالمستقل ألا يكون اختيار أي مفرد عشوائياً مؤثراً على درجة احتمال اختيار مفرد آخر .

٤ - بناء على ما سبق يمكن القول أن العشوائية تحقق الصدق الداخلي والخارجي للتجربة . فباستبعاد تأثير أي عامل متدخل يمكن القول - بدرجة عالية من الثقة - بأن التغير الحادث في المتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل (الصدق الداخلي) وبالاختيار والتوزيع العشوائي للأفراد والمعالجات يمكن تعميم النتائج على المجتمع الأصلي الذي سحب منه العينة (الصدق الخارجي) .

هذا و يجب الاشارة إلى أن من طرق تحقيق عشوائية اختيار الأفراد استخدام الجداول العشوائية ، وذلك بالإضافة إلى الطريقة المتعارف عليها وهي كتابة الأسماء على أوراق صغيرة ووضعها في إناء ثم الاختيار منها .

ج) الضبط المعملى : تقوم هذه الطريقة على استخدام الأدوات والمعدات والتجهيزات المعملية لمنع تأثير المتغيرات المتدخلة . فلقد ثبت أن وجود الملاحظ في موقف الملاحظة يغير من سلوك الأفراد الذين يترقبون بلاحظتهم

ولذلك يمكن استخدام الغرفة ذات الزجاج الحالى تسمح للملاحظ بمراقبة الأفراد دون أى تأثير منه عليهم.

وفى تجارب الانتباه يكون للمشتتات الخارجية تأثيرها على تركيز الانتباه لذلك تجرى الدراسات فى حجرات منعزلة أو معزولة الصوت.

د) الأساليب الاحصائية والاختبارية :

١ - التثبت من صدق وثبات الأدوات المستخدمة فى الدراسة لأن الصدق يتضمن الثقة فى أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه (أى لا يقيس ظاهرة أخرى)، والثبات مزشر للدقة أى لدرجة قدرة الاختبار على تقدير التباين الحقيقى (الذى يرجع إلى الظاهرة المدروسة) بالمقارنة بالتبابن الخاطئ.

٢ - استخدام التصميم التجاربى المناسب والجيد فمثلاً لو أراد باحث دراسة أثر القيادة الديموقراطية (أ) الدكتاتورية (ب) والفوضوية (ج) كمتغير مستقل على الروح المعنوية لدى عينات ثلاثة من المراهقين (كمتغير ثابع). بعد توزيعه للمراهقين عشوائياً فى مجموعات ثلاثة، وبعد تدريبه للقيادة على المظاهر السلوكية للقائد الديموقراطى والدكتاتورى والفوضوى يكون عليه منع تأثير ترتيب تقديم المعالجات (أى التعرض لأنواع القيادات الثلاث) على الروح المعنوية للمراهقين. فى هذه الحالة يمكنه اختيار المربع اللاتيني^(١) الذى يوضحه الشكل资料:

أنواع القيادة			العينات	
ج	ب	أ	١	
أ	ج	ب	٢	
ب	أ	ج	٣	

(1) Latin Square design.

يلاحظ على هذا التصميم أن المعالجة تظهر مرة واحدة في السطر والعمود مع اختلاف ترتيبها بين المعالجات وهذا من شأنه أن يحذف أثر ترتيب المعالجات على الروح المطربة للمرأفين.

٣ - من الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها لضبط العوامل المتدخلة عامل الارتباط الجزئي الذي يحسب درجة الارتباط بين متغيرين مع استبعاد متغير ثالث. ويمكن باستخدام تحليل التباين تحديد أثر مستويات المتغير المستقل على المتغير التابع (كما يظهر في المكون الاحصائي المعروف «بين المجموعات») وتحديد أثر الفروق الفردية وغيرها من العوامل الخاصة بكل مجموعة (كما يظهر في المكون الاحصائي المعروف «بداخل المجموعات») كذلك يمكن باستخدام تحليل التغاير استبعاد تأثير متغير لم يكن منبطه أو التحكم فيه أثناء إجراء التجربة ولكن أمكن قياسه.

الهوامش والمراجع

- ١ - المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنانية : اشكالية العلوم الاجتماعية فى الوطن العربى : القاهرة : المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنانية ، ١٩٨٤ .
- ٢ - جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٨ .
- ٣ - جابر عبد الحميد جابر. (ترجمة) : مهارات البحث التربوى . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٩٣ .
- ٤ - حسين عبد العزيز الدرىنى : دراسة لبعض مشكلات ذوى القدرة على التفكير الابتكارى من طلبه المدرسة الثانوية . رسالة ماجستير غير منشورة، قرية المنصورة . ١٩٧٤ .
- ٥ - حسين عبد العزيز الدرىنى : محاضرات فى مناهج البحث . تربية ملطا . ١٩٧٨ .
- ٦ - حسين عبد العزيز الدرىنى : المدخل إلى علم النفس . القاهرة : دار الفكر العربي . ١٩٨٣ .
- ٧ - ديفورلد بـ. فلن دالين (ترجمة) : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس . القاهرة : الانجلو المصرية . ١٩٦٩ .
- ٨ - زكي نجيب محمد : المنهج الوضعي . الجزء الثاني ، القاهرة : الانجلو . ١٩٦١ .
- ٩ - عماد الدين اسماعيل : المنهج العلمي وتقسيم السلوك . القاهرة : النهضة المصرية . ١٩٧٨ .
- ١٠ - فؤاد ابو حطب، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى . القاهرة : الانجلو المصرية . ١٩٩١ .
- 11 - Babbie, E. *The practice of social research.* California.
Wadsworth Publishing Company, 1983.

- 12 - Bledsoe, J. *Essentials of educational research*. Georgia. Athens: Optima House, Inc., 1972.
- 13 - Campbell, D. & Stanley, J. *Experimental and Quasi experimental designs for research on teaching*. Source book by N.L. Gage Handbook of research on teaching. Chicago: American Educational Research Association, Rand McNally Co., 1995.
- 14 - Edwards, A. *Experimental design in psychological research*. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972.
- 15 - El-Dreny, H. *The effect of induced frustration on the verbal dyadic creativity*. Ph. D. Dissertation, Univ. of Georgia, Athens, Georgia, 1977.
- 16 - Kerlinger, F. *Foundations of behavioral research*. N.Y., Holt Rinehart and Winston, Inc., 1964.
- 17 - Travers, R. *An Introduction to educational research*. N.Y.: Macmillan Pub. Co., 1978.
- 18 - Winer, B. *Statistical principles in experimental design*. N.Y. : McGraw Hill Book Company, 1962.

الفصل الرابع

المنهج الكلينيكي

أولاً، المشكلة المنهجية في علم النفس:

- ١- علم النفس بين المنهج التجربى والمنهج الكلينيكي.
- ٢- المنهج التجربى والمنهج الكلينيكي.
- ٣- مشكلة التشخيص في علم النفس الكلينيكي.
- ٤- الاعتراضات والانتقادات التي توجه إلى عام النفس الكلينيكي.

ثانياً، الأدوات الكلينيكية:

- ١- المقابلة الشخصية.
- ٢- الملاحظة.

ثالثاً، الاختبارات الاسقاطية:

- ١- اختبار تفهم الموضوع.
- ٢- استخدام اختبار تفهم الموضوع في التشخيص.
- ٣- اختبار تفهم الموضوع للمسنين.
- ٤- اختبار تفهم الموضوع للأطفال.
- ٥- اختبار بقع العبر (هرمان روشاخ).

الفصل الرابع

المنهج الكلينيكي

مقدمة:

علم النفس علم قديم حديث، فلقد اهتم الإنسان بنفسه ويدراسته أبعادها منذ أن وعى ذاته وانتبه إلى وجوده، ولقد اعتمدنا في حياتنا اليومية أن نسأل أسللة تقع في صميم علم النفس وإذا كان علم النفس قد تاء في متألهة الفلسفة، عندما نتساءل عن ماهية النفس فإنه من الصدق والقول بأن الفلسفة قد أناروا الطريق أمام علم النفس وومنعوا مشاعلهم على دروبه.

ولكن يمكننا القول بصفة عامة بأن علم النفس بصلة الحديثة لا يرجع إلى أبعد من عام ١٩٧٩ عندما أنشأ فونت Wundt معملة السيكولوجى فى مدينة ليپزج Leipzig ففى هذا المعمل بدأ علم النفس مسيرته وتبني طرائقه الخاصة وطرح مشاكله مطروح البحث والتنقيب. ولذا فعلم النفس علم شاب نشيط، ولقد كان من جراء هذا الشباب بأن تعددت نظريات علم النفس وأختلفت مدارسه.

وفي محاولة للجمع بين التبسيط والدقة، سوف ننظر إلى ما حدث ويحدث في القرن العشرين أى ابتداء من عام ١٩٠٠ م حتى الآن باعتباره معاصرًا، أما ما قبل القرن العشرين فسوف نعتبره من تاريخ علم النفس، وسوف نقتصر الحديث على علم النفس في القرن العشرين. ففى السنوات التي مضت من هذا القرن رسم قدم علم النفس، فأصبح علمًا يفاخر بعمليته، كما زادت صلاته بالعلوم الإنسانية الأخرى كالاجتماع مثلاً وبالعلوم البيولوجية كالفسيولوجيا، كما اتصل بالعلوم الأساسية والرياضيات وبصورة أخص بالاحصاء والتطبيقات الاحصائية ولقد زادت تطبيقات علم النفس وتعددت ميادين استخدامه طبق في التربية وفي التجارة والاعلان، كما طبق في القانون والصناعة وإذا كان علم النفس يعيش مرحلة تعدد المدارس

والاتجاهات فأنه يكون من حقنا أن نتساءل هل يسير علم النفس على الطريق الصحيح؟ وحتى نجيب على هذا التساؤل، لابد لنا من المامة سرعية بعلم النفس الذي سبق عصرنا الحديث.. ذلك أن كل مدرسة من مدارس علم النفس الحديث قامت ثورة على النظام البيكولوجي القائم قبلها ولذا فأنه يبدو من الصعب علينا أن نقوم أى مدرسة من تلك المدارس دون أن نتعرف على الوضع الذي ثارت عليه الأفكار التي هاجمنها، ومن هنا كان واجباً أن نتعرف على علم النفس كما كان عام ١٩٠٠ م وما قبل ذلك، لنعرف حقيقة ما ثارت عليه هذه المدارس. وجدير بالذكر هنا أن هذا الرأي ثارت عليه هذه المدارس كان بدورة ثورياً فكل مدرسة كانت ثورة على ما قبلها. فالتحليل النفسي قامت ضد مدارس، واتهم بالتقليد، وقامت ضد السلوكية ثورات وأنهت التقليد، وهكذا كان الحال في مطلع القرن العشرين.

المدارس وأصولها :

كان علم النفس موجوداً في القديم بين أحضان الفلسفة كان الفلاسفة هم علماء النفس أفلاطون عالم نفس، أرسطو عالم نفس، ديكارت عالم نفس، هويس عالم نفس، وكذلك فلاسفة القرن التاسع عشر، كثيرون منهم كانوا علماء نفس، يتلقون إلىحوادث النفسية أو بعضها، ويعملون هذه الحوادث هذه ويدرسونها، أما علم النفس بمعناه الموضوعي فقد بدأ بعد منتصف القرن الماضي حين نشط علم النفس وأصبح المشغلون به يعملون في معاملتهم وعياداته. الذين يستغلون في المعامل يدرسون السلوك والاحسان والادراك والطم والتذكر ويحاولون وضع معايير وقياسات نفسية، في حين أن الذين يستغلون في العيادات يدرسون المرض ويحاولون أن يشفوا الأمراض ويدرسون النفس البشرية والعقل الباطن (اللاشعور) والأحلام والرغبات ولاسيما المكتوب منها يرجعون في دراستهم إلى تفاعل النفس مع البيئة، وتعددت مجالات علم النفس وتتنوعت ومن هنا كانت المدارس المختلفة، أما المقصود بالمدرسة فجماعة من العلماء ينتمون بنظام من الأفكار يهدف إلى

نباین الطريق الذى يجب أن يتبّعه الجميع إذا أراد علم النفس أن يكون علماً أصيلاً منتجًا ذات قيمة نظرية وعلمية.

وللرجوع بأفكارنا إلى مطلع عصر النهضة، كلنا نعرف أنه في ذلك العين قام العالم الانجليزى بيكون Bacan وصنف العلوم وجعل الرياضيات أعلى العلوم كما جعل الفلسفة أم العلوم لكنه بطبيعة الحال لم يعتبر الفلسفة علمًا.

كما فرق بين الرياضيات التي تستند بالدرجة الأولى إلى الاستنتاج، وبين علوم الطبيعة التي تستند بالدرجة الأولى إلى الاستقراء وكان ذلك بداية للنهضة العلمية الحديثة.

أولاً، الشكلة المنهجية في علم النفس

أن أول مشكلة تواجه الباحث في مجال علم النفس هي مشكلة المنهج. والمنهج هو الذي يحدد موضوعية البحث العلمي، فإذا ما تناولنا على سبيل المثال موضوعاً كالقمر ووصفناه في قصيدة شعرية كان الموضوع أدباً خالصاً، أما إذا تناولنا القمر من زاوية جيولوجية صرفة فقمنا بدراسة عينات من الصخور المأخوذة منه كانت الدراسة علمية خالصة.

ولقد حاول بعض علماء النفس نقل بعض المناهج المستخدمة في العلوم الأخرى كالمنهج التجريبي الذي يستخدم في علم الفيزياء ويلازم طبيعة هذا العلم، وراحوا يبحثون في علم النفس عن موضوعات تلائم ذلك المنهج، وراح البعض الآخر يبحث عن مناهج معينة تلائم موضوعات علم النفس. وبذلك تعددت المناهج المستخدمة في مجال النفس، وتعارضت آراء الباحثين حول هذه المناهج وصلاحيتها للأستخدام في مجال علم النفس.

ويرجع تعدد المشكلة المنهجية في مجال علم النفس لأسباب عديدة منها :
أولاً ، أن علم النفس علم حديث فهو آخر العلوم التي انفصلت عن الفلسفة، ومن شأن أي موضوع جديد أن تختلف حوله الآراء وتتعدد النظريات فيه وتصارع وجهات النظر.

ثانياً ، أن علم النفس يهتم بدراسة أعقد ظاهرة في هذا الكون ونعني بالأنسان والأنسان ظاهرة معقدة متعددة الجوانب، ومن هنا فقد راح بعض علماء النفس يهتمون بدراسة الجانب الفسيولوجي من الإنسان واعتبروا أن الظاهرة النفسية هي صفة للظاهرة العصبية وأهتم البعض الآخر بدراسة الجوانب البيولوجية ، وأهتم فريق ثالث بدراسة القدرات العقلية والفردية وأهتم فريق رابع بدراسة التعلم ونظرياته ، وأهتم فريق خامس بدراسة مراحل النمو المختلفة وخصائصها ومشكلاتها، وأهتم فريق سادس بدراسة الأمراض النفسية والعلاج النفسي وهكذا فقد تعددت جوانب الدراسة في علم النفس

وتعددت من ثم المناهج المستخدمة في دراسة تلك المجالات ففي الوقت الذي توصل فيه الإنسان إلى علم طبيعة واحد، وعلم كيمياء واحد، راح يتحدث عن علوم النفس (هكذا بالجمع) (لاجاش ١٩٦٥).

ثالثاً، أن تاريخ المعرفة سلسلة من النضال بين المؤلف وغير المؤلف فلن لا نقطع لمعارف جديدة دون جهاد ضد معارف سالفة، وإذا كان ذلك يصدق على كل العلوم، فإنه يصدق أكثر ما يصدق على العلم بأحوال النفس، لأن ادراك الجديد عنها، تقويض لأفتنا بها، حتى لنكاد ننسى غرياه عن أنفسنا، ومن ثم كان طريق المعرفة بأعمق النفس محفوظاً بالاشتقاق، والاشتقاق معوق للمعرفة (مصطفى زبور، ١٩٥٧ - المقدمة) ومنها فقد كان على العلوم جميعها أن تتقلب على أعنف المقاومات وأعدها في محاولتها وصف تفسير الظواهر القائمة. هذه المقاومات ثالت مختلف العبادين بدرجات مختلفة، وكانت تشتد بقدر ما تقرب المادة موضوع العلم من المجالات الحميمة للأنسان، فالفيزياء والكيمياء تحررتا قبل البيولوجيا، وتحررت البيولوجيا قبل التشريح جسم الإنسان) وتحرر التشريح والفيسيولوجيا قبل علم النفس (فينخل، ١٩٦٩ ج ١ ص ٢٦).

من هنا فقد تخلف علم النفس عن بقية العلوم، والتخلف مدعوة - كما ذكرنا - لاختلاف وجهات النظر وتبادر المناهج.

١- علم النفس

بين النهج التجريبي والمنهج الكلينيكي

أن تاريخ المعرفة، سلسلة من التضاد بين المؤلف وغير المؤلف، فنحن لا نفطن لمعارف جديدة، دون جهاد ضد معارف سابقة، وإذا كان ذلك يصدق على كل العلوم، فإنه يصدق أكثر ما يصدق على العلم بأحوال النفس، لأن ادراك الجديد عندها، تقويض لأنفتنا بها، حتى لنكاد نسمى غرباء عن أنفسنا، ومن ثم كان طريق المعرفة بأعمق النفس، محفوفاً بالاشتقاق، والاشتقاق معوق للمعرفة. (مصطفى زبور، ١٩٥٧، المقدمة) . ومن هنا فقد كان على العلوم جميعها أن تتطلب على أعنف المقاومات وأعدها في محاولتها وصف وتفسير الظواهر القائمة (هذه المقاومات ثالت مختلف الميادين بدرجات مختلفة)، وكانت تشدد بعدر ما تقرب المادة موضوع العلم من المجالات الحميمية للإنسان فالفيزياء والكميات تحررتا قبل البيولوجيا وتحررت البيولوجيا قبل التشريح والفيسيولوجيا (منذ وقت غير بعيد كان معر ما على أخصائى الباثولوجيا تشريح جسم الإنسان)، وتحرر التشريح والفيسيولوجيا قبل علم النفس). (فيدخل، ١٩٦٩، ج ١، ص ٢٦).

وفي الوقت الذى توصل فيه الإنسان إلى علم طبيعة واحد، وعلم كمياء واحد، راح يتحدث عن علوم النفس (هكذا بالجمع) فتجد علم نفس السلوكية، وعلم نفس الأفعال المتعكسة وعلم نفس الدينامية، والتحليل النفسي، وعلم النفس الفرضي ... الخ وتععدد علوم النفس هذا، كان دليلاً على تخلف الإنسان في هذا المجال (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٥)، ولكن هذه العلوم على تعددها، لم تكن تخرج من الناحيتين المذهبية الاستيمولوجية (١) عن واحدة من نزعتين :

- نزعة سيكولوجية طبيعية ونزعة سيكولوجية إنسانية.

النزعـة الطبيعـية والنـزعـة الإنسـانية :

وتميل النـزعـة الطبيعـية، إلى استبعـاد الشـعور وتنـظر إلى الطـبـيعـة النفسـية بأعتبارـها جـزـء من الطـبـيعـة العـامـة، وهـي تـرـيد أن تـجعل من عـلم النفسـ، عـلـما يـنـاظـر العـطـوم الطـبـيعـة الأـخـرى (هـوسـلـ، ١٩٧٠، صـ ٧١).

وتعـالـج الـوقـاـنـعـ السـيـكـوـلـوـجـيـة بـوصـفـها أـشـيـاء وـتـجـد هـذـه الشـيـلـيـة أـمـعـنـ صـورـها وأـمـلـها فـى السـلـوكـيـة الوـاطـسـونـيـة. فـمـوـضـوع عـلـم النفسـ هو السـلـوكـ، مـن حيث هو خـارـجيـ ومـادـيـ. أـمـا النـزعـة الإنسـانـيـةـ، فـتـسـلـم بـأنـ الـوقـاـنـعـ السـيـكـوـلـوـجـيـةـ هيـ حـالـاتـ شـعـورـيـةـ أوـ تـجـارـبـ حـيـةـ أـوـ تـعبـيرـاتـ نـقـرـاـ فـيـهاـ التـجـارـبـ الحـيـةـ الـتـىـ يـعـيـشـهاـ الآـخـرـونـ. فـطـمـ النـقـنـ الـإـنسـانـيـ النـزعـةـ، لـا يـرـكـزـ اـهـتـمـامـهـ عـلـىـ السـلـوكـ المـتـابـحـ لـلـمـلاـحةـ وـأـنـماـ عـلـىـ الـكـيـانـ الـحـيـ، بـعـنـىـ الـرـجـوـدـ كـمـاـ يـعـيـشـهـ الشـخـصـ، وـتـجـابـهـ النـزعـانـ الطـبـيعـةـ وـالـإـنسـانـيـةـ، فـمـاـ يـتـصـلـ بـالـعـلـاقـةـ مـاـ بـيـنـ الـكـلـ وـالـاجـزـاءـ، وـهـنـاـ تـجـدـ أـنـ النـزعـةـ الطـبـيعـةـ تـقـرـرـ أـسـيقـيـةـ - الـاجـزـاءـ وـالـقـوـانـينـ الـجـزـئـيـةـ. (فالـفـعـلـ الـمـعـنـكـ الـشـرـطـيـ) مـثـلاـ، هوـ سـلـوكـ بـسيـطـ وـأـولـىـ، وـالـعـادـةـ هـىـ تـسـلـسـلـ أـفـعـالـ مـعـكـسـةـ شـرـطـيـةـ وـالـشـخـصـيـةـ هـىـ حـاـصـلـ جـمـعـ عـادـاتـ. (تـلـكـانـ Tilquinـ، ١٩٤٢ـ، صـ ١٩٥ـ - ١٩٩ـ) أـمـاـ فـىـ النـزعـةـ الـإـنسـانـيـةـ، فالـكـلـ سـابـقـ عـلـىـ الـاجـزـاءـ، وـلـاـ يـمـكـنـ أـنـ يـعـادـ بـنـاؤـهـ اـبـتـداـءـ مـنـ أـجـزـائـهـ، فـكـلـ وـاقـعـةـ سـيـكـوـلـوـجـيـةـ لـاـ يـمـكـنـ الـاـ بـطـرـيـقـةـ مـصـطـنـعـةـ أـنـ تـعـزـلـ عـنـ جـمـلةـ عـلـاقـاتـ الـكـانـ الـحـيـ بـالـبـيـئةـ، أـوـ بـتـغـيـيرـ اـنـسـانـيـ عـنـ جـمـلةـ عـلـاقـاتـ الشـخـصـ بـالـعـالـمـ، فـالـشـخـصـيـةـ وـحدـةـ كـلـيـةـ، تـكـشـفـ عـنـ نـشـاطـ ثـرـىـ، تـتـبـقـىـ درـاسـتـهـ لـفـهـمـ الـحـيـةـ النـفـسـيـةـ وـتـعـارـضـ النـزعـانـ الطـبـيعـةـ وـالـإـنسـانـيـةـ أـيـضاـ. فـمـاـ يـتـصـلـ بـتـصـورـهـماـ لـلـجـوـهـرـ المـقـومـ لـلـحـيـةـ النـفـسـيـةـ، فـالـنـزعـةـ الطـبـيعـةـ بـلـشـبـلـهـاـ بـالـمـعـطـيـاتـ الـمـادـيـةـ المـتـابـحـةـ لـلـمـلاـحةـ الـمـوـضـوعـيـةـ، لـاـ تـسـلـمـ بـجـوـهـرـ مـقـومـ غـيرـ عـضـوـيـ، فـىـ حـيـنـ أـنـ النـزعـةـ الـإـنسـانـيـةـ تـولـىـ عـلـىـ الـعـكـنـ، أـهـتـمـاـمـاـ كـبـيـراـ لـلـكـشـفـ عـنـ مـجـالـ الـطـبـيـقـاتـ الـعـميـقةـ لـلـجـهـازـ النـفـسـيـ الـلـاشـعـورـيـ لـسـيـكـوـلـوـجـيـاـ الـأـعـماـقـ.

كما تفترق النزعات الطبيعية والانسانية فيما يتصل بمرعها من الغائية والقيم فبينما يلفظ علم النفس الطبيعية الغانية والقيم بسبب طابعها الذاتي، فإن علم النفس الانساني يلح عليهما بالأهمية فعلم النفس ينبغي أن يكون وظيفياً والتكيف هو المشكلة المركزية في علم الحياة وعلم النفس وعالم الكائن الحى هو دوما عالم قيم.

أما فيما يتعلق بالهدف، فإن علم النفس الطبيعية النزعية يقيم قوانين شبيهة بقوانين الطبيعة مصاغة ما أمكن في علاقات كمية، تسمح بردتها إلى عدد قليل من العناصر المكونة الاولية، هذه التواهر التي تترجم خصائصها الأساسية في معنى كما هو الشأن مثلاً في قوانين التعلم أما علم النفس الانسان النزعية، فلا يستند إلى القوانين، وإنما إلى أنماط مثالية أو إلى علاقات مثالية، هي أفعالات *Syntheses* واضحة المعالم تعين على «الفهم» أكثر مما تعين على «التفسير»، فدراسة الشخصية تتطلب منهاجاً، لا كمياً أحصانياً، بل كيبياً، يستند إلى «الحس»، والمذاق الفنى، وليس لمثل هذه الدراسة أن تغفل الجوانب الجسمية التي تعبّر بها الحياة عن نفسها. (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٦ - ١٠).

٢- المنهج التجاربى والمنهج الكلىيني

أوضح ليفين ان المنهج الجاليلى في علم النفس، يتخلى المتوسط الحسابى الى الحالة النقية Pure case (ليفين Lewin ١٩٣٥)، ص ٢٥). وتعنى هذه الحالة التي تكون الواقع المختلفة التي نلاحظها هي حقا الواقع المتراقبة ترايناها باطننا. ومعنى هذا انتنا من الناحية العلمية، نبني الواقع بناءاً جديداً، أو أقل نسبى بحقيقة بنيتها الداخلية. «وما القانون الا انزال هذه البناء الذي نبنيه منزلة المثل الاعلى» (هورسل، ١٩٧٠، ص ٨٩).

فالعلم هو «تفكيير الواقع، و إعادة بنائنا بناماً جديداً من الناحية العقلية ، وليس العلم هو مجرد تسجيل للواقع.

إن قانون سقوط الأجسام عند جاليليو ما كان يمكن الحصول عليه من مجرد تقرير الواقع، فالقانون يتحدد بالاستناد إلى عملية مثالية. عملية قوامها أن ننزل علاقة معينة، منزلة المثل الأعلى، فنعتبرها، علاقة مثالية، أو النموذجاً أو نمطاً كييفياً لسائر الواقع المعاشة. ومن الأمور التي تبدو وكأنها متناقضة، إن العلم كما يفهم ما هو عباني، يتحتم عليه بمعنٍ من المعانٍ أن يبدأ بأن يدبر ظهره له. فلا بد وأن جاليليو قد اعاد بناء معطيات الحواس، باجراء فكري. إن العلم يبدأ في اللحظة التي يعيده فيها بناء «ما هو ظاهر»، فيفتح لأنفسنا نماذج الواقع، نماذج مثالية. عندما فلن تكون دلالة الاستثناء، هي هذه القضية التي كان يعطيها الاستثناء عند أرسطو، فقد كان أرسطو ينظر إلى ما هو فردي على أنه، لا يخضع للعقل». (ليفين Lewin، ١٩٣٥، ص ١٩) . أما عند جاليليو، فقد كان بناء نماذج أو انماط مثالية، يسمح بمعانٍ الظواهر المتباين، أي بالكشف عن الوحدة وراء كثرة التباينات، أو بلغة البشّط، الكشف عن هذه الصيغة التي تكون الظواهر الأخرى المعاشة، تجسيدات ، لتبدلاتها الوضعية، بلغة الجشتلت.

وترجع ضرورة بناء الواقع بناءً جديداً، إلى تضليل الشعور ، من حيث هو قاع وصيغة معاً. نحن حين لا نمسك بالأخر، بالرجوع إلى إطار من أنفسنا، وحين نمسك به في انتشاره الخاص، فمعنى ذلك أننا نمسك بأنفسنا ضمن قاعها الحقيقي، وذلك بالرجوع إلى وراء أنفسنا، فالمنهج الجاليلي يقتضي أن يكون شعورنا ، صيغة ، نمسك بها ضمن قاعها الحقيقي، هذا الذي يتبعه عادة عبر الاستقطاب، فلا تدركه إلا في الآخرين، وكأنه ينتسب إليهم كفاع خاص بهم . فلا بد للذات من ادراك ذاتها كظاهرة في العالم وكماهية متصلة بماهيات الآخرين، (هوسيل، ١٩٧٠، ص ٣٤).

وبناء النمط الكيفي أو العلاقة المثالية أو الانموذج الهيكلي ، لا يستلزم بالضرورة استقراراً فسيحاً للواقع كما يترؤم البعض . فهناك نوعان من الاستقراراء ..

استقراء سطحي : نصل به من حالات كثيرة ، وعن طريق التجريد الى عمومية مجردة .

واستقراء مركزي : حتى لحالة واحدة ، نبحث داخلها عن نقاط الرقانع والتقانها ، فنمسك بانوندج مثالى ، نمسك بنمط العلاقة المثالية ، هذا الى يسمح بمعانلة الحالات الأخرى . ويقرر جولدشتين بأن دراسة عملية لحالة فردية قد تزيد في قيمتها عن دراسة واسعة وسطحية لآلاف الحالات . (صلاح مخيم ، ١٩٦٨ ، ص ١٢٧) . ويرى لاجاش انه من الأفضل تعميق الحالات ، بدلاً من تعديدها ، (لاجاش ، ١٩٦٥ ، ص ٤٧) . ويؤكد سوراي ان الفهم المناسب لسلوك ، يتبعى ان يكون تالياً للدراسة الكاملة والتفصيلية للحالات الفردية ، وكما قدمت دراسة الحالة مساعدة لا تقدر لنمو وتطور العلوم الطبيعية . فان مستقبل علم النفس يرتبط بقول الباحثين ، لبذل الجهد والرقت في سبيل الفهم الكامل للحالات الفردية ، (هول ولندزى ، ١٩٧١ ، ص ٢٥٧) .

واذا كان الاستقراء السطحي لعدد كبير من الحالات هو ما يقيم المنهج التجريبى فان الاستقراء المركزي للحالة الفردية هو موضوع المنهج الكلينيكي .

ويرى لاجاش انه يمكن صياغة الاختلاف المميز لاتجاه الكلينيكي عن الاتجاه التجريبى في الصورة التالية : فالمنجرب يخلق موقفاً ، ويضبط بطريقة مصطنعة كل عوامله ، فلا يغير منها في الآن ، غير عامل واحد ، حتى يتسع له ان يدرمن الاختلافات النسبية في الاستجابات ، سقطاً من حسابه الوحدة الكلية ، وان التعبير : «متى تعاوت جميع الظروف» ، إنما يمثل تحفظاً نمطياً في الطريقة التجريبية . أما الكلينيكي ، فهو إذ لا يستطيع استحداث الموقف ، ولا يستطيع على الاخص منبه ، بحيث يعزل عنصراً عن الظروف الشارطة له ، فإنه يجاهد للاستعاضة عن ذلك بتحديد مكان العامل الذي تعينه ، ضمن جملة الظروف الشارطة . ومن هنا ضرورة البحث التجريبى الدقيق الشامل .

وهكذا فالمنهج والكلينيكي يسلكان سبيلين مختلفن لبلوغ نفس الهدف : ألا وهو ضبط الظروف الشارطة للسلوك ، الممنوع باستبعاد جملة الظروف الشارطة ، متناولاً على حدة ، متغيراً مستقلاً . والكلينيكي باعاه بناء الوحدة الكلية للظروف الشارطة . ونستطيع أن نتصور ، كيف أن الاتجاه الأول يمكن أن ينادي إلى علم نفس ذرئ التزعة ، أو جزئي الطابع بينما يتأنى لاتجاه الثاني إلى علم نفس اجمالي أو كلوي الطابع ، كيف يمكن للأول أن ينتهي إلى علاقات مطلقة ، لا تاريخية ، بينما الثاني إلى تاريخ حالة . (لاجاش ، ١٩٦٥ ، ص ٢٢ - ٢٣) .

ويرى أصحاب المنهج التجريبي أنه كييفما نكشف عن العلاقات ، ما بين طبيعة الكائن المضبوط وبينه وسلوكه ، فإنه يتحتم اختصار جميع العوامل الهامة لائق ضبط ممكن . وبعبارة أخرى يتحتم أن تخضع كل هذه العوامل لتجربة الممنوع بحيث يتأخذ من كل عامل منها بعد الآخر ، ويدوره ، متغيراً مستقلاً (م م) .

ان السلوك إنما يخضع لعدد من العوامل وينحصر المنهج التجريبي أولاً في « تغيير » واحد واحد من هذه العوامل ، كل على حدة ، مع ابقاء العوامل الأخرى ثابتة على حالها . ثم يتم تسجيل الاثر المترتب على هذا « التغيير » ضبط العامل .

أولاً ، ضبط المثيرات الخارجية والداخلية :

ان المثير من الزاوية السيكولوجية ، يعني أي عامل خارج الكائن المضبوط أو داخله قد يتسبب في أحداث نشاط من أي نوع . فجوانب العالم التي لا تبلغ إلى أحداث نشاط لا تعد مثيرات . والمثيرات الخارجية النمطية هي من قبيل الموجات الضوئية وال WAVES الصوتية . والاتصالات اللامسيّة ، والمواد ذات الراحة . أما المثيرات الداخلية النمطية فهي من قبيل نواتج النعس . وانخفاض نسبة السكر في الدم . وتزايد الادرينالين في الدم ... الخ .

ويتم ضبط المثيرات الخارجية باستخدام حجرات مانعة للصوت، أو الضوء معينة. أما ضبط المثيرات الداخلية، فيمكن أن يتحقق عن طريق الحرمان من الطعام أو اعطاء «الكافيين»، أو الحقن «بالادرينالين»، أو استئصال المعدة (منعاً لنقلصاتها من أن تعمل عمل المثيرات)، أو قطع العصب الشوكى (منعاً للحفازات العصبية فى الجزء الأسفل من البدن من أن تصل وتثير مراكز عصبية فى المخ). أو نحو ذلك. ومن الواضح أن وسائل الضبط فى مثل هذه الصورة الاختيرية، لا يمكن استخدامها إلا مع الحيوان، وتعد غير ممكنة بالنسبة للإنسان، اللهم إلا فى حالات الحوادث أو المرض. وغلى عن البيان أنه يتم تعذير الحيوانات، تجنياً للألم.

(صلاح مخيم، ١٩٦٨، ص ٤٦)

ثانياً، ضبط الكائن العضوى :

بالإضافة إلى ما ينطلي به المجرب من «تغيير» المثيرات الخارجية أو الداخلية، فإنه يمكن «تغيير» الشروط العامة للكائن العضوى. ومن الواضح أن تغيير المثيرات الداخلية، يدخل تحت هذا العنوان، بيد أن بعض أشكال الضبط العضوى، لا تعد بشكل مباشر نوعاً من ضبط المثير. ولنورد بعض الأمثلة.

١ - في حالة الأشخاص الراشدين، كثيراً ما يكون من الضروري خلق تهيز أو اتجاه، وذلك قبل تقديم المثيرات. ومثال ذلك أن تخبر الشخص أن يتوجه إلى نوع بعيدة من المثيرات دون غيره. وإن يستجيب بطريقة معينة للضوء الأحمر، وبطريقة أخرى معينة للضوء الأخضر مثلاً. كذلك يمكن إخبار الشخص، بأننا نجري الاختبار عليه من ناحية معينة، بينما نخبره بالفعل من ناحية أخرى، أو تخبر الشخص بأننا نجري حقته بالكحول، بينما نحقنه في الحقيقة بالماء المعقم. إن الكيميائى والفيزيائى والبيولوجى، لا يضطرون بضبط التهيز أو الاتجاه، في المواد التي يجريون عليها، أما في

الابحاث النفسية، فان مثل هذه الانجاهات تعد غاية في الأهمية، ويتحتم اخضاعها للضبط.

٢ - وثمة صورة اخرى، من ضبط الكائن العضوى، هي ضبط الوراثة فغالبا ما يميل الباحثون الى ابقاء الوراثة في حالة ثبات. لنفرض مثلا ان الباحث يريد أن يتعرف ما إذا كان الاطفال يكتسبون المهارات الحركية عند تدريبيهم، عليها فس سن باكرة، بأسرع مما يكتسبونها فيما لو ترك الأمر للظروف. على مثل هذا الباحث، ان يستخدم جماعتين من الاطفال جماعة تلت دروس التدريب وجماعة لم تلت دروس التدريب. والجماعات التي تركت وشأنها، يتحمل ان يكتسابها للمهارات بنفس المسرعة. وحيث ان معدل النمو في هذه المهارات، يمكن أن يتأثر بالوراثة، فينبغي أبقاء الوراثة في حالة ثبات. ولما كان التوائم المتعددون لهم نفس الوراثة، فان عامل الوراثة يتم اخضاعه للضبط وتثبيته (استبعاد فعاليته) باجراء التجارب على هذا النوع من التوائم. وبعد تحديد التوائم المتعددين بشرطين الى جماعتين، فيتم تدريب احدى الجماعتين، بينما ترك الجماعة الاخرى بغير تدريب.

وفي التجارب على الكائنات البشرية احيانا ما تستخدم وسائل اخرى تحقق للوراثة ضبط أقل احكاما، كما هو الحال في بعض الدراسات الخاصة بالذكاء، والتي تستخدم التوائم المتاخرين أو الاشقاء.

والتغير في عامل الوراثة مع ابقاء العامل الاخر ثابتة، انما يتحقق عن طريق التلويع في التوليد، مما لا يمكن اقامته الا في الحيوان، او هو يتحقق عن طريق انتقاء جماعات بشرية من المعروف انها ترجع الى سلالات جد مختلفة.

٣ - وضبط الكائن العضوى قد يتم أحيانا ثالثة، عن طريق استئصال بعض اجهزة البدن، مثل بعض الانسجة المصبية، او الفرد او أعضاء العين، في مثل هذه الحالات التي تقتصر بالطبع على الحيوانات. تستخدم

جماعات، تتعرض أحدهما للاستعمال الجراحي، بينما تظل الأخرى على حالها، وغالباً ما يتم إجراء عمليات زائفة على الجماعات التي لم تتعرض للتدخل الجراحي، حتى تتيقن من صنف مختلف العوامل الأخرى بالإضافة إلى العامل الأساسي (كاستعمال أنسجة المخ) موضوع التجريب. ومقارنة أداء جماعة بأداء الأخرى، يتتيح تحديد الوظيفة التي يزدديها الجزء المستعمل من الكائن العضوي المتغير المستقل (م م) :

إن العامل الذي تقوم بتغييره أو تنوعه، إنما هو المتغير المستقل (م م)، في التجربة. ومن المأثور أن يشار إلى هذا الشرط أو ذلك من «شروط - الكائن - العضوي»، الذي يتعرض للتغيير أو التنوع على أنه «المتغير المستقل»، في البحث التجاري. ولا يمكن أن يكون هنا ذلك أكثر من متغير مستقل واحد في تجربة واحدة. وذلك لأن المجرب الذي يريد أن يتبع العوامل المحددة للسلوك إنما يدحتم عليه أن يتبع التغيرات التي تترتب على عامل، كل على حدة. فلو افترضنا تغيير عاملين معاً، فلن يستطيع الباحث أن يتبع إلى أى عامل من العاملين ترجم الآثار الناتجة. وعليه يدحتم البقاء في حالة ثبات، على جميع شروط الكائن العضوي، فيما عدا المتغير المستقل.

ثالثاً ، المتغيرات التابعة ،

إن الاستجابات هي المتغيرات التابعة في التجربة. فبالإضافة إلى تغير شرط من «شروط - الإثارة»، أو شرط من «شروط - الكائن العضوي». مع البقاء على بقية الشروط في حالة ثبات، يضطلع الباحث بملاحظة استجابات الكائن العضوي. وفي كثير من الحالات، يضطلع بقياس الاستجابات التي نتجت عن التغيير الذي أحدثه. هذه الاستجابات هي المتغيرات التابعة في التجربة. فهي تتبع وتتوقف على العامل الذي قام الباحث بتغييره .

ويمكن تصنيف الاستجابات على الوجه التالي ،

١ - **السلوك الخارجي** : وهو الذى يستطيع اى ملاحظ أن يتبعه مثل اختيار طريق فى مناھه ، والكتابة على الآلة الكاتبة ، والتحدث ، والضغط على مفتاح .. الخ.

٢ - **النشاط الفسيولوجى الداخلى** : مثل تزايد سرعة ضربات القلب وارتفاع نسبة السكر فى الدم ، مما يمكن التأكيد منه باستخدام الآلات أو الفحص الكيميائى .

٣ - **التجربة الحية** : وهى التى يصفها الشخص ، ويمكن ان نضع تحت هذا النوع انشطة من قبيل التفكير والادراكات البصرية والسمعية ومشاعر الامسى . وأحياناً ما يكون المجرب مهتماً بوجه واحد من هذه الارجح الثلاثة ، وأحياناً ما يكون مهتماً بها جميعاً . (صلاح مخيم ، ١٩٦٨ ص ٤٦ - ٥٠) .
صعوبة التجريب على الانسان ،

ان السلوك الطبيعي عند الانسان ، يختلف عن سلوكه التجربى . بأكثر مما يحدث عند الحيوان . ومن هنا تبرز صعوبات تتعلق بالشخص وتتعلق بالموقف :

٤ - فيما يتعلق بالشخص :

يقول ، جيبوم ، : «إذا كان التجريب عسيراً في عالم البشر ، فإن ذلك يرجع على الأخص إلى أن الفرد لا يرضى أن يستسلم للتجريب ، فإنه يتخفى ويتحجب ، حتى أمام الملاحظة العادية ، ويتجنب كل شاهد يضايقه ، ويهدده باستطلاع دخانه . وهو من باب أولى ، يرفض عادة أية محاولة تستهدف اجراء أي شيء عليه ، أو تستهدف كشف سر سلوكه . فإنه يخشى أن يستحيل إلى دميه في يد شخص آخر ، يحركه ، ومن ثم يسيطر عليه . وحتى حين يقبل أن يكون موضوعاً للتجريب . فإنه من النادر أن يستسلم لذلك كلياً .

(جيبوم . ١٩٤٢ Guillaume . ١٩٤٢ ، ص ٣٠٢)

وما يشير إليه جيروم هو صعوبة تتعلق بداعية الفرد موضع التجربة، واتجاه الشخص ازاء التجربة ، ينعكس بالضرورة على النتائج، ومن الممكن ان تتدخل في التجربة دوافع عديدة، شعورية او لا شعورية من جانب الفرد. وتظل نفس الصعوبات في حالة التجريب على الجماعات البشرية. ناهيك عن الصعوبات المتعلقة بضبط العوامل.

٢ - فيما يتعلق بالوقف:

يرى لاجاش، أن سلوك الكائنات البشرية، يمكن ولا شك ان يكون موضوعا وأداة لابحاث تجريبية. وهناك كثرة من التكتيكات التي تسمح بدراسة قطاعات محددة، من السلوك عند الانسان، تحت ظروف شبيهة بظروف البحث التجريبي على الحيوان. وغالبا ما تكون النتائج واحدة. ومن ذلك ان محلى التعلم يتميز بنفس الخصائص، سيان تعلق الامر بتعلم فأر المتأهله، أو بتعلم انسان لمقاطع عديمة المعنى. وعندئذ، يمكن لقوانين السلوك، التي ثبتت تجريبيا ان تستخدم لاقامة تأويل نظري، وغير مباشر للسلوك العياني عند الانسان. أما الدراسة التجريبية المباشرة لهذا السلوك العياني عند الانسانى، فأمرها اشد عناه بكثير. وذلك لأن الامر يتعلق عنا بمواقف يستحيل أو يصعب جدا خلقها أو ضبطها بطريقة صناعية، وذلك لاسباب اخلاقية أو تكتيكية : فسيولوجية غيره الحب، والجريمة العاطفية والانتقام، ليس لها أن تأمل من التجريب الا القليل، . (لاجاش، ١٩٦٥، ص من ٢٠ - ٢١).

وبالاضافة الى ذلك فإنه لا ينبغي ان يغيب عنا ما أشار اليه موراي من ان سلوك الشخصيات البشرية، يقع على مستوى مختلف عن مستوى الظاهرة الفسيولوجية، وهو لذلك ينبغي ان يدرس وان تصاغ النصوصات الخاصة به، دون انتظار علوم أكثر أساسية، لتقديم صيغة كاملة، (موراي وكلاكهون Murray & Klucknon ١٩٥٣، ص ٤). كما أن هناك صعوبة

آخرى وهى ان يكون للموقف التجربى نفس الدلالة عند جميع الافراد. فان دلالة الموقف انما تتوقف الى حد كبير على شخصية الفرد الذى يعيش الموقف.

ولقد اشار كثير من علماء النفس - وحتى من أصحاب النزعة التجريبية الى صعوبة تطبيق مفاهيم العلوم الفيزيائية على الانسان.

فلقد ذكر، ايزنك، ان، كثيرا من علماء النفس التجربيين يشعرون بأن علم النفس كالعلوم الأخرى، يقوم في الاساس، على الاعتماد الوظيفي لمتغير ما على متغير آخر، وان ذلك يمكن ان يتم، دون حاجة للمعلومات الافتراضية كالشخصية والمزاج ... الخ، وفي اعتقادى ان هذه المعايضة الساذجة بين علم النفس والعلوم الفيزيائية خطأ محض، فاما دام كل فرد مختلفا عن الآخر، فسوف تتدخل ذاتية هذا الفرد في المعادلة، وتقلب ذلك الاعتماد الساذج الروتينى على العلاقات الوظيفية. فالافراد مختلفون بالفعل بتأثير كل من الوراثة والتربية، ويبدو لى ان علم النفس، اذ يمكن ان يتقدم كثيرا دون التعرف على التمعيدات التى تثيرها حقيقة الشخصية هذه (ايزنك، ١٩٦٩، ص ١٤).

ويرى فينخل ان نقل مفاهيم العلوم الفيزيائية إلى الحقل الخاص لعلم النفس مسألة ليس لها ما يبررها ، «فعلم الفلك لا يستطيع ان يلجا إلى التجارب، ومع ذلك فهو علم طبيعي». (فينخل، ١٩٦٩، ج ١ من ٣٥).

ويرى، صلاح مخيم، ان المعايضة ما بين الحقولين الفيزيائى والنفسى، لا تعود ان تكون سطحية. فان الوحدة الزمنية للفرد. يمعنى الفرد، من حيث هو وحدة كلية زمانية، لهى وحدة من التماسك والاتصال، بحيث لا تسمح لنا، ان ننصلع بطريقه صحيحة بتشريحات dissections كهذه التي تتم فى العلوم الفيزيائية .. ولقد أشار لاجاش، أكثر من مرة إلى أهمية هذه الوحدة، الزمانية، وبالاضافة إلى الوحدة المستعرضة transversal لقطاعات

السلوك، فأننا نستطيع أن نتحدث عن «تيار سلوكي»، تماماً كما نتحدث عن «تيار شعوري».. (صلاح مخيم، ١٩٦٠، ص ص ٢٥ - ٢٦).

وذلك أيضًا ما يشير إليه هوسن، بقوله، إن أصحاب المذهب الطبيعي، يرفضون كل علم لا يعني بدراسة الواقع، ولا يعترفون بدراسة الأفكار، ويدرسوا العلوم التي تبني على الأفكار. فكل فكرة في نظرهم، يمكن ردها إلى الطبيعة الفيزيائية، وحتى الشعور النفسي، يمكن تفسيره تفسيراً وضعيّاً طبيعياً. ومن هنا فهم يتذمرون إلى الطبيعة النفسية، باعتبارها جزءاً من الطبيعة العامة، وهم يريدون أن يجعلوا علم النفس، علماً يناظر علوم الطبيعة الأخرى. لكننا نرى أننا لكي نحكم على التجربة، تكون في حاجة إلى علم يناظر علوم الطبيعة الأخرى. ونكون أيضًا في حاجة إلى علم يتجاوز حدود التجربة، والأسس التي تثيرها التجربة، لا يمكن أن نستخلص اجابتها من نفس هذه التجربة، فلابد لنا من نظرية للمعرفة لتفسير معطيات التجربة، وهذه النظرية الجديدة، تقوم على العلاقة الوثيقة بين الشعور والوجود، وباعتبار أن الوجود مختلف إلى الشعور، وإن الشعور، هو المجل الوحيد الذي تتحقق فيه موضوعية الوجود .. فنحن نريد دراسة للشعور، لا تضيق علم النفس الطبيعي، أو علم النفس التجريبي. ذلك لأننا في حاجة إلى تصورات لتفسير التجربة، وهذه التصورات لا تستخلصها من التجربة في حد ذاتها. فالمعنى ليس عنصراً تجريبياً من عناصر التجربة. إنه يطوي التجربة ويتجاوزها.. (هوسن، ١٩٧٠، ص ص ٧١ - ٧٢).

ويتبين ألا تتسينا هذه الاعتراضات، تلك القضية التي نعتبرها ذروة قضيّاً التحليل النفسي، والتي يطلق عليها، مصطفى زبور، قضية أن الآنا مجهمة، وذلك في سياق عرضه لهذه القضية بقوله، «فإن كان الآنا - وخاصة بصدر نفسه - مجهمة، فإن كل مبحث في النفس، لا يصدر إلا عن الشعور، لا يمكن في أحسن تقدير أن يكون الا علمًا بنتائج المجهمة». وهل يغيب عن فطنة القارئ الذي يستطيع اخلاصاً مع نفسه تفهم المعنى في عملية التكوين

المضاد، أى أن يكون المرء في أعماقه كارها، فإذا هو من حيث لا يدرى محباً بالقياس إلى الشعور المباشر .. إن قضية الآنا مجهمة، يلزم عنها اليقين الشعوري، مهما استخدمنا من عدد وأدوات نصل إليها من حيث «الآبات»، و«الصدق»، - أقول إن هذا اليقين الشعوري شيء، والحقيقة في مبحث النفس شيء آخر، ولا مفر من ذلك ما دمنا نستجوب الشعور وحده، سواء أكان هذا الاستجواب في إطار معلم علم النفس، أو في إطار المعالجة الإحصائية، أو في إطارهما معاً، بحيث تبدو النتائج، وكأنها صنع النموذج الفيزيائي الرياضي، (مصطفي زبور، مقدمة خمسة حالات من التحليل النفسي) . ومن هنا كان على علم النفس أن يل JACK إلى الملاحظة الطبيعية ، والملاحظة الكلينيكية، للحصول على نظرة عيانية وكلية للسلوك البشري، «فتناول السلوك ضمن منظوره الخاص ، والكشف في أقصى أمانة ممكنة عن طرائق الكيان والاستجابة عند كائن بشري عيانى برمته فى اشتياكه بموقف، ومحاولة استخلاص دلاته هذا السلوك وبنائه، ونشأته، وتبين الصراعات الدافعة إليه، والوسائل المتوجهة إلى فض هذه الصراعات، ذلك بايجاز هو برنامج علم النفس الكلينيكي»، (لاجاش ، ١٩٦٥ ، ص ٢٢).

ويستخدم المنهج الكلينيكي في دراسة حالة فردية بعينها. فهو يستخدم أساساً لأغراض عملية، ونطوي من أجل تشخيص وعلاج مظاهر الاختلال التي تحمل الشخص على الذهاب إلى الكلينيكي . ولكن هذا لا يمنع من وجود هدف علمي . فان دراسة العديد من الحالات الفردية ومقارنتها بعد ذلك، يمكن ان تهدى بمعلومات نظرية لها قيمة عامة.

ولقد نشأ المنهج الكلينيكي من الاختلاف ما بين تيارين هما : علم النفس الطبيعي، وعلم النفس التطبيقي القياسي النزعة. ذلك لأن المرض، حالة يستحيل إستعادتها تجريرياً من حيث المبدأ . ومن هنا كانت ضرورة الالتجاء في تداولها إلى منهج خاص هو المنهج الكلينيكي . والمنهج الكلينيكي يعني اليوم الدراسة العميقـة للحالات الفردية، بصرف النظر عن انسابها إلى المسوية أو المرض.

صلمات المنهج الكلينيكي :

ثمة مصادرات ثلاث يستند إليها المنهج الكلينيكي :

(أ) تستند المسلمة الأولى إلى التصور الدينامي للشخصية، بمعنى أن تنظر إليها والى المسالك التي تصدر عنها على أنها نتاج تفاعل الأجهزة المختلفة، أو قل نتاج الصراع ، ما بين القرى المختلفة، فالدراسة السيكولوجية للشخص ليست في الواقع، غير دراسة لصراعاته . فكل كائن بشري، بل وكل كائن حتى يوجد دانما في موقف صراع . فليست الحياة غير مسلمة متصلة من الصراعات ومحاولات حلها، أو قل من ضباب الانزمان ومحاولة إعادة الانزمان . والكائن المتكيف هو الذي يستطيع أن ينهي صراعاته ، بمعنى أنه يزيل توتراته ويشبع حاجاته . أما الكائن غير المتكيف فهو هذا الذي لا يبلغ إلى أنسنة التوترات ، فيتجنى إلى الدفاع صدتها.

(ب) وتحصر المسلمة الثانية في النظر إلى الشخصية كوحدة كلية حالية . فقد كانت العناية في البداية تقتصر على مجرد الاعراض الخاصة بالمرضى في انزال عن الشخصية، وكان هذه الاعراض، لا تنتمي إلى شخص بعينه يعيش في بيته بعينها . أما المنهج الكلينيكي اليوم فليس للأعراض عنده من دلالة، أو معنى بالرجوع للوحدة الكلية للشخصية في صلتها بالعالم . ومعنى هذا أن النظرة الكلينيكية لا تقتصر على قطاع، أو قطاعات سلوكية بعينها، وإنما تتضمن موضع الاعتبار كافة الاستجابات التي تصدر عن الشخص ، من حيث هو «كائن عياني مشتبك في موقف» . ومهمة الكلينيكي ، تحصر في محاولة تحديد مكان هذا السلوك، أو هذا العرض، ضمن وحدة الشخصية كلّها، بمعنى أنها تحدد دلالته ووظيفته .

(ج) أما المسلمة الثالثة فتنصب على الشخصية كوحدة كلية زمنية . فاستجابة الشخصية بأزاء موقف مشكل إنما تتضمن في صورة تاريخ حياة لشخص بل واتجاهه بأزاء المستقبل . فالتشخيص يهدف الامساك بلحظة من لحظات تطور الكائن البشري (صلاح مخيم، ١٩٦٨، من ص ٣٣٥ - ٣٤٠).

ويتميز علم النفس الكلينيكي، من حيث موضوعه ومنهجه وأهدافه، فمن حيث الموضوع: نجد أن موضوع علم النفس الكلينيكي، هو الدراسة المركزة العميقـة لحـالة فردية، أي دراسـة الشـخصـية في بـيلـتها، وعلم النفس الكـلينـيـكي يمكن أن يمتد بالـدرـاسـة أـيـضاـ إلى جـمـاعـات مـسـفـيـرة فـهـوـ يـدـرسـ الجـمـاعـةـ من حيثـ هيـ حـالـةـ فـرـديـةـ. (لاجـاشـ، ١٩٦٥ـ، صـ ٤٦ـ).

ومن حيث المنهج: تضطلع الملاحظة بالدور الرئيسي، في الدراسة الكـلينـيـكـيةـ. ولكن علم النفس الكـلينـيـكيـ، يـمـيلـ بـصـورـةـ مـتـزاـيدـةـ إـلـىـ أنـ يـأـخـذـ صـورـةـ المـنـهـجـ الـكـلـينـيـكـيـ الـمـلـعـبـ بـالـمـقـاـيـيـسـ الـمـقـنـلـةـ، حـاـصـرـاـ مـعـ ذـلـكـ اـهـتـمـامـهـ فـيـ الـوـحدـةـ الـكـلـيـةـ لـاـمـتـجـابـاتـ كـانـ بـشـرـىـ عـيـانـىـ بـرـمـهـ فـيـ اـشـبـاكـهـ بـمـوـقـفـ وـمـعـنـىـ ذـلـكـ أـنـ يـتـنـاـولـ الـشـخـصـ مـنـ حـيـثـ هـوـ وـحـدةـ كـلـيـةـ حـالـيـةـ، وـزـمـنـيـةـ فـيـ مـوـقـفـ.

أما من حيث الأهداف: فنجد من الزاوية العلمية، أن الشخص كـيـماـ يـتـقـبـلـ الـفـحـصـ، فـلـابـدـ وـأـنـ يـجـدـ فـيـ نـفـسـهـ مـاـ يـدـفعـهـ إـلـىـ ذـلـكـ، وـبـالـتـالـىـ فـهـوـ حـاـمـلـ مـشـكـلـةـ. وـمـنـ هـنـاـ تـكـونـ الـاـهـدـافـ الـعـلـمـيـةـ، هـىـ الـاـسـتـشـارـةـ اوـ الـعـلـاجـ اوـ اـعـادـةـ التـرـيـبـةـ. وـمـنـ الزـاوـيـةـ الـعـلـمـيـةـ نـجـدـ أـنـ الـاـهـدـافـ الـعـلـمـيـةـ لـاـ يـمـكـنـ أـنـ تـتـحـقـقـ إـلـاـ بـالـاسـتـنـادـ إـلـىـ مـعـارـفـ عـلـمـيـةـ سـابـقـةـ. فـالـتـشـخـيـصـ، يـنـحـصـرـ فـيـ الـإـمـسـاكـ بـالـدـلـالـةـ الـخـاصـةـ، الـتـىـ تـتـخـذـهـ عـلـاقـةـ الـشـخـصـ بـالـبـيـئةـ. صـلاحـ مـخـيمـ، ١٩٦٨ـ، صـ ٦١ـ - ٦٢ـ).

٢- مشكلة التشخيص في علم النفس الكـلينـيـكـيـ

إنـاـ لـاـ نـسـطـطـعـ الفـصـلـ مـاـ بـيـنـ الـاـشـكـالـ الـمـتـكـيـفـةـ، وـالـاـشـكـالـ الـمـضـطـرـبةـ للـسـلـوكـ لـاـنـاـ نـرـجـعـ إـلـىـ الـنـصـورـ الـبـالـيـ القـائـلـ بـالـاـنـصـالـ وـالـدـجـانـسـ الـكـامـلـ مـاـ بـيـنـ الصـحـةـ وـالـمـرـضـ، وـلـكـنـ لـاـنـاـ نـرـىـ فـيـهـمـاـ نـهـاـيـتـيـنـ مـخـتـلـفـيـنـ لـلـمـرـاجـعـ، لـاـ يـسـطـطـعـ عـلـمـ النـفـسـ الـكـلـينـيـكـيـ، إـلـاـ أـنـ يـضـعـمـهـ الـواـحـدـ بـالـنـسـبـةـ لـلـآـخـرـ. (لاـجـاشـ، ١٩٦٥ـ، صـ ٢٥ـ).

هدف التشخيص :

يعنى هدف التشخيص فى أساسه معرفياً. وان يكن من الممكن النظر اليه علمياً وعملياً، فهو من الناحية العلمية، تتوافق فيه صفة العمومية، ومن ثم فهو لا يكون مجرد كومة من التشخيصات الجزئية المتباينة، بقدر ما هو فعل ختامي تتكامل فيه التشخيصات الجزئية، ضمن انتظرة الكلية العامة. أما من الناحية العملية فالتشخيص يزودنا بقاعدة للعمل (علاج أو ارشاد .. الخ).

مضمون التشخيص :

ليس التشخيص بمجرد المصادق بطاقة بهذا الصنف أو ذلك من أصناف الطب النفسي التقليدي. أى ليس تحديد النمط بالرجوع الى تصنیف جاهز، بل هو عملية دينامية تنصب على فرد بعينه في موقف بعينه، في لحظة بعينها، تحدد الدلالة العميقه لجملة علاقاته مع بيته. فعلم النفس الكلينيكي يأخذ على عائقه في كل حالة، تحديد «برنامـج العمل» بما يلائم حاجات الفرد، موضوع التشخيص، ومن ثم ينتهي الى الامساك بالدلالة المحايـدة الخاصة بال موقف المثـلـل الذى يعيشـه هذا الفـرد، وبالوظـيفـة المحدـدة لاضـطـرـابـاتـ السـلـوكـ عنـدهـ. فالـتشـخصـ، تـعبـيرـ عنـ لـحظـاتـ اـنـطـورـ لـاريـخـ شـخصـيـتهـ فـيـ عـلـاقـتهاـ بـالـبيـلةـ.

بنية التشخيص :

ثمة وجهان متكاملان للتشخيص :

(أ) معاـلةـ assimilation : بـمعـنىـ اـدـراجـ الحـالـةـ، صـنـمـ نـمـطـ كـيـفـيـ استـنـادـاـ إـلـىـ عـلـمـ النـفـسـ النـظـرـىـ.

(ب) ملاءـمةـ accomodation : بـمعـنىـ مـلـاءـمةـ هـذـاـ نـمـطـ الـكـيـفـيـ، بـحـيثـ توـضـعـ فـيـ الـاعـتـارـ الـخـصـائـصـ الـفـرـيدـةـ الـتـيـ يـتـجـسـدـ عـلـيـهاـ نـمـطـ الـعـامـ فـيـ هـذـهـ الـحـالـةـ (تبـدـلـ وـمـنـعـيـ بـلـغـةـ الـجـسـطـلـتـ)، أـىـ بـتـبـيـنـ الـانتـظـامـ الـفـرـيدـ الـذـيـ يـتـخـذـ نـمـطـ الـكـيـفـيـ فـيـ هـذـهـ الـحـالـةـ.

ومن هنا فان التشخيص ينطوى على عملية تأويل Interpretation للواقع، والمعطيات.

هنيات التشخيص :

ان التشخيص الجيد، يستند دائماً إلى أنواع عديدة من المعطيات. ولكن رسم تاريخ الحياة، والملاحظة المباشرة يظلان لب المنهج الكلينيكي. وفيما يتصل بالملاحظة ينبغي ان ننتبه الى أهمية الملاحظة المتصلة، بحيث تصيب الملاحظة على وقائع عيانية، تنفذ الى الدقائق، ولا تتخذ صورة التغريب الدورى في عدم تحديده.

منطق التشخيص :

ان التشخيص ليس عملية رسم للواقع ، بل تأويل لها، يبنيها بناءاً جديداً في وحدة كلية تتبع فهم دلالة السلوك، ووظيفته، أي فهم الكائن في علاقه ببيئته ويتحقق ذلك بحركة دialektikة للفكر، تمضي من الواقع الى الغرض التأويلي، لتعود الى وقائع اخرى تعدل من الفرض الاصلي وهكذا.

فالتشخيص عملية دينامية، ليس لها من الناحية النظرية أن تتوقف، ولكن الناحية العملية تعمد التوقف، عند الوصول الى تأويل وجيب على المنتطلبات العاجلة للحالة. هذه الحركة dialektikة للفكر، يسبقها تحديد المشكلة، ويختتمها اقامة التشخيص. (صلاح مخيم، ١٩٧٥، ص ١٧٠).

معايير التشخيص :

لعل أهم معايير التشخيص في المنهج الكلينيكي، مبدأ التكامل ومبدأ التقاء الواقع.

مبدأ التكامل :

ويعني اقامة وحدة كلية واحدة من المعطيات، مما يتطلب الكشف عن العامل المشترك فالمعطيات التي تم جمعها ينبغي أن تختلف، وتنظم، ضمن

الشخصية برمتها، في وحدتها التاريخية، وفي علاقتها الراهنة بالبيئة، (صلاح مخيم، ١٩٦٨، ص ٦٧). وفي هذا الصدد يشبه فرويد التحليل النفسي بلعبة الصبر، التي يكون فيها على الشخص أن يقيم صورة مكتملة، ابتداء من أجزاءها المبعثرة. فليس ثمة غير حل واحد صحيح. وطالما لم يتم التوصل إليه، فربما استطاع المرء أن يتعرف على أجزاءه معزولة، لكن لا يوجد كل متراربط. فإذا ما تم الوصول إلى الحل الصحيح، فإن يكن من شك في صحته، لأن كل جزء، يجد مكانه ضمن الكل الشامل. فالحل النهائي، يكشف عن وحدة مترابطه، فيها كل التفصيلات، التي كانت حتى ذلك الحين غير مفهومة، قد وجدت مكانها، (فينخل، ١٩٦٩، ج ١ ص ٩٠).

التقاء الواقع :

فالتأويل الذي تردد اليه كثرة من الواقع الوارد في الأحلام مثلاً، ينبغي أيضاً أن تردد اليه كثرة من الواقع المعاشر في المسالك اليومية للشخص، وضمن إطار الطرح العلاجي.

وهناك معايير أخرى تحكم اقامة التشخيص للشخص فيما يلى :

مبداً وفرة المعلومات : يعني أن درجة اليقين أو الاحتمال في التشخيص إنما تتوقف على ثراء ودقة المعطيات التي تم جمعها.

مبداً الاقتصاد : يعني أن أكثر التأويلات معقولية، هو هذا الذي يتبع تفسير أكبر عدد من الواقع، بأقل عدد من الفروض.

معيار الخصوبية : ومعناه أن التشخيص ليس له من قيمة إلا حين يأتي بجديد يستنبط الواقع.

معيار الانتحسار : يعني أن التشخيص لا يعدو أن يكون مؤقاً، ومن ثم يظل النفسي في حالة افتتاح عقلي تتيح له أن يعدل من تشخيصه، إذا ما برزت أية وقائع جديدة. (صلاح مخيم، ١٩٦٨، ص ٦٧ - ٦٨)

ويرى «لاجاش»، أن فكرتنا عن علم النفس الـ«كلينيكي»، تظل قاصرة. طالما لم تحدد بعد علاقته بعلم النفس الـ«قياسي».

«فمن حيث المبدأ يتعارض المنهج الـ«كلينيكي»، ومنهج المقاييس فيما يلى :

١ - فالـ«كلينيكي» يعين الشخص على أن ينكيف مع المعرف ويجاهد. فيما يجعل طريقته ملائمة لهذا الشخص، ويتم البحث الـ«كلينيكي» في «مقابلة شخصية». أما «الصنايعي النفسي»، فيستخدم مع مختلف الأشخاص نفس الاختبارات، بنفس الطريق، معطياً للأشخاص نفس الزمان، نفس التعليمات.

٢ - والـ«كلينيكي» يلاحظ استجابات الشخص في وحدتها الكلية وتفضيلها. وذلك في موقف حيوي وهام في دلالته، ألا وهو موقف الفحص. أما «الصنايعي النفسي»، فيسجل بطريقة موحدة وسط ظروف من التعدد، بحيث نتيج لاي ممارس ان يحصل على نفس النتائج. وان يقول أية نتيجة بنفس الطريقة.

٣ - والـ«كلينيكي» يتخذ إطاره المرجعى من أنماط «كيفية، ذات طبيعة مثلى»، بحيث يرد الحالة إلى عدد من العلاقات العامة، ويمثل ما بين الحال، وأحد تلك الانماط متذوعباً مع ذلك، على أدق نحو ممكن، «الخصائص الفردية للحالة». أما «الصنايعي النفسي»، فيقدر نتائج عددية بالرجوع إلى سلم لقيم سبق اعداده على أشخاص ينتمون إلى نفس الجماعة التي ينتمى إليها الشخص المقىيس.

ويرى «لاجاش»، أن هذا التعارض التكتيكي قد انتهى إلى طرائق جد مختلفة في ممارسة علم النفس، وأدى في النهاية إلى خلق جو من التناقض وعدم الثقة ما بين الصنائعيين النفسيين والـ«كلينيكيين»، حيث يتم فريق الصنائعيين الفريق الآخر، بعدم الدقة العلمية وينهى فريق الـ«كلينيكيين» على الفريق الأول جموده.

ثم يورد لاجاش هنا عبارة تستحق الوقوف قليلاً إذ يقول «وكما هو الحال في الغالب، إن الطابع الشخصي، حين يغلب على الجدال يعقد المشكلة، ويؤخر حلها» (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٢٧ - ٢٩) - ولقد أشار لاجاش، إلى هذا المعنى أكثر من مرة، فقد سبق القول بأن «الاختبار ما بين النزاعتين يمكن ألا يصدر إلا عن دوافع شخصية .. وان هذا الاختبار يجب في المستوى العميق، على حاجات الشخص الوجدانية، ومحاولاته حل مشكلاته الخاص» (المرجع السابق ص ١٣ - ١٤). ان ذلك يذكرنا بعبارة موراي «ربما لو كان هدفي الرئيسي هو العمل بأقصى درجة علمية، لما كنت قد بارحت المحولات الكهربائية والغازات مطلقاً. لقد تغيرت بسبب ذلك الاهتمام الملح بأمور أخرى مثل مشكلات الدوافع والانفعالات، وكانت محاولة انجاز ذلك على الإنسان، يجعل مني عالماً نفسياً، أدبياً، أو طيباً للصحة العقلية، يظل من الخارج على علماء النفس الحقيقيين الذين كانت تستحوذ عليهم - كما استخلصت - أهداف ملحة لتمكّن السلم الاجتماعي للطماء، والانضمام إلى تلك النخبة بأى ثمن. والا فماذا غير ذلك، يمكن ان يفسر وضعهم للوسائل (الاجهزة والاحصاء) بعيدة الى هذا الحد عن الأهداف (أهمية المشاكل موضع الدراسة) بحيث انه مهما كانت تقاهة النتائج ، فإن المُجرب، يعتبر نقلاً وظاهراً، طلما ان معاملات الارتباط لديه تكون ثابتة، (موراي ١٩٤٠، ص ١٥٤)،

وقد يتخطى الامر هنا مجرد اشباح حاجات خاصة بالباحث، ليس صعيب تفهه بذلك. فالمنهج الكلينيكي يعتمد الى حد بعيد على قدرة الباحث الكلينيكي، وتفهه بذلك، ومن ثم فهو لابد وان يكون شخصية استقلالية، وبالتالي يأخذ على عاتقه مشكلة العلم من حيث هو اعادة بناء الواقع، في ذهنه وعبر ذاتيته، وعبء الانتقال من عالم الحقيقة. أما التجاربي فشخصيته، ليس من الضروري ان تقوم على الاستقلالية، ولا على الثقة بالذات - فهو لا يستطيع أن يأخذ على عاتقه هذه المهمة الضخمة ومن ثم

فهم يلقى بهذه التبعية على الظروف الخارجية، وكأن العلم لا يمكن ان يكون الا بعيدا عنه، وخارج مجال ذاتيته، فان كان هناك ثقة، وان كان هناك يقين علمي، فلا بد وان يوجد خارج ذاته، في الشروط الخارجية، بعيدا عن كل مسؤولية له، فهو ليس بمسئول عن شئ، فالتجربة قد أسفرت عن ذلك، ونتائج الاختبار ومعاييره هي التي تؤكد ذلك، ومعاملات الارتباط والدلالة الاحصائية، وهي التي تقع عليها كل المسؤولية. هنا لا تكون الثقة في الذات، بل في العالم الخارجي، في الشروط التي يفتعلها المنهج التجربى. ولنا هنا ان نتساءل مع هورسل «لكن ما هو اليقين، الذي يمكن ان يفوق يقين الذات بذاتها، وبالطريق الذي تضمنها هذه الذات»، (هورسل، ١٩٧٠، ص ١٠) :

البقاء المنهجين ، الكلييني والتجربى : لاجاش، ١٩٦٥ ، ص ٤٨ - ٦٠) :

ولكن ، وعلى الرغم من كل هذا التعارض ما بين المنهجين ، الكلييني والتجربى ، «فقد تقاربت وجهتا النظر ، واقتصر التعارض بينهما على التمييز بين ميدانين ، ميدان السلوك بصورة عامة ، وميدان السلوك الانساني العياني ، وما يلحق بذلك من تمايز طريقي التنالو ، ولكننا اذا ما حاولنا ، بدلا من الالحاح على التعارض ، ان نقتضى العوامل المشتركة في تصور موضوع البحث ، ومنهج التنالو ، والنتائج ، واذا ما توصلنا ، في كل هذه التواهي ان ثبت وجود اتفاق عميق في الرأى ، فإننا تكون بذلك ، قد خططنا خطوة كبيرة في الطريق الى وحدة علم النفس ، (لاجاش ، ١٩٦٥ ، ص ٤٨ - ٤٩) .

١ - موضوع علم النفس :

ان علم النفس ، سواء بالنسبة الى علم النفس الكلييني او بالنسبة الى علم النفس التجربى هو علم السلوك - وليس ثمة ما يدعو الى اعتقاد «التجربة الحية ، الى السلوك (من Munn ، ١٩٤٦ ، ص ١٦) ». وذلك لأن التجربة الحية ، ترتد اما الى مسالك ، اما الى اشكال ونتائج مستمرة ومنتظمة من السلوك . وفيما يتصل بعلم النفس التجربى فان وشائج صلبة بالسلوك لوثيقة الى الحد

الذى يعفينا من الاتساع عليها. ومن الواضح ان علم النفس الكلينيكي يقوم على ملاحظة السلوك، ونتائج السلوك. وحتى الشعور نفسه، يستعمل فهمه من الناحية البيولوجية الا على أنه سلوك او خاصية من خصائص السلوك. فحن لا نبلغ الى «الشعور» الا من خلال السلوك ، او عن طريقه :

وهكذا نجد، فيما يتصل بتصور الموضوع العام لعلم النفس اتفاقاً تاماً بين التجربيين والكلينيكيين. وخلال عن البيان ان هنا التصور «للسلوك»، والذى يسمح بتحقيق هذا الاتفاق، هوأشمل من التصور «الواطسونى» للسلوك، هذا الذى يخضى السلوك الى مجرد وقائع مادية بحتة. ومثل هذا الخفض الفيزيائى «للسلوك»، يستتبع خفض علم النفس الى علم الفيزياء . غير ان السلوك، هو «انطلاق» لا يمكن خفضه الى صيغة فيزيائية . ولقد انتهى التطور بعلم النفس المسلوكى ذاته الى تصور جديد للسلوك، تصور لا ينطوى على الخفض الى الفيزياء او الفسيولوجيا .، تصور كل، اى ينظر الى السلوك كوحدة كلية فريدة . وهكذا يلتقي المنهجان فى الموضوع.

٢ - من حيث طريقة تناول السلوك وتأويله :

ان الاختلاف المنهجى بين التجربية والكلينيكية، يتبدى فى العقيقة ليس فحسب فى طريقة تناول الواقع، وانما ايضاً فى طريقة تأويلها وهذا الاختلاف فى الواقع ليس جذرها الى الدرجة التى يبدو عليها ، فالنتيجة المستهدفة فى الحالتين ، احلال السلوك مكانه من جملة العوامل الشارطة له، وتبلغ التجريبية الى ذلك عن طريق ضبط العوامل المختلفة والمترتب المستقل اما الكلينيكية فتبليغ الى ذلك عن بحث امين ومكتمل الى اقصى حد ممكن .
ومن ناحية أخرى، هناك تعرض آخر فى طريقة تناول كل من المنهجين للسلوك، فالمنهج التجربى يقوم على «التفسير العلمى»، أما المنهج الكلينيكي فيقوم على «تأويل الفهمى» .

(أ) التفسير العلمى : يعمل على تأويل الظواهر الطبيعية بأن يطبق عليها

نظريات وقوانين يتم الوصول إليها بالاستقراء المعمم، وهي نماذج اصطناعية للواقع، لا تتطلب منها أن تعطينا حرساً أميناً عن «الطبيعة»، وإنما مجرد صياغة مريحة وخصبة تسمح بالتحقيق والدقة.

(ب) أما الفهم فإنه يعمل على تحقيق «علاقات مثالية فهمية»، على الواقع السيكولوجية، وهي علاقات تنشأ بطريقة حدسية أثناء التجربة الحية، فتتيح الوصول إلى دلالة محايدة للواقع الحى. هي ما تعبر عنه بنمط العلاقة المثالية، هذه العلاقات العامة حقيقة، وإن كانت غير واقعية، أي مثالية تتجسد في تشكيلاً مباينة فالعلاقات المثالية للفهم، هي ضرب من صياغة الواقع في صورة هيكلية.

وعليه، فالفهم السيكولوجي يلتفى على تصور واقعى النزعة للمعقولة السيكولوجية، فى حين أن التفسير العلمي يستند إلى تأويل مثالى النزعة للفيزياء.

لكن التفسير العلمي مع تقدم العلم، يقترب من صور هيكلية وصفية للواقع الفيزيائى، تسمح بفهم «صدر ما هو فيزيائى عما هو فيزيائى».

ومن الناحية الأخرى نجد في علم النفس، علاقات عامة من مطراز القوانين الطبيعية بمعنى أنها قد تم الوصول إليها عن طريق الاستقراء المعمم. بينما بعض العلاقات الأخرى في علم النفس، يمكن ترجمتها إلى دلالات محايدة للسلوك، بمعنى أنها تسمح بالامساك «بكيفية صدور ما هو نفساني عما هو نفساني»، كما هو الحال مثلاً في قانون الآثر، أما عوامل الذكاء وعوامل الشخصية مثلاً فلا يمكن ترجمتها إلى فهم.

وعليه فإنه في علوم الطبيعة كما في علوم الإنسان، وخاصة في علم النفس، يمكن أن تميز ما بين نمطين من العلاقات العامة :

(أ) علاقات مجردة تسمح بالتنبؤ ولا تسمح بالفهم

(ب) علاقات أكثر عيانية تسمح لنا بفهم تسلسل الظواهر وتبين العلاقات المعاينة للظواهر التي تم ملاحظتها.

٤ - من حيث النتائج، أو مبادئ، وصف السلوك وتفسيره

فإن الوحدة المذهبية تبدو واصحة، وتتمثل في المقارنة ما بين مبادئ السلوك بحسب نظريات «التعلم» من جهة، وبحسب «التحليل النفسي»، من جهة أخرى.

فالتأويل الوظيفي للسلوك هو بعينه تماماً : فدلالته السلوك هي دائماً اقامة من جديد لوحدة الكائن الحي عندما تتعرض هذه الوحدة لتهديد التوتر الناشئ عن حاجة فسيولوجية أو عن حاجة مكتسبة. فببدأ المهمومون تاريزن Principle of Homeostasis ، والذي يشير إلى خاصية عامة في الكائنات العضوية، تلخص في الميل على البقاء على ثبات شروط الحياة، وإلى اقامتها من جديد حينما يطرأ عليها التغير، وخاصة فيما يتعلق بالوسط الداخلي. هنا - المبدأ يصطنع بدور مماثل، لما يصطنع به مبدأ الثبات- Prin ciple of constance ، وهو الذي استعاره «فرويد» من «فختن»: فهو بحسب الواحد والأخر يعيّل الكائن العضوي دائماً إلى خفض التوتر إلى «أقصى مستوى ممكن»، أي أنه يميل إلى اطاعة الدافع الأقوى.

ويصرّب لاجاش مثلاً آخر على تطابق النتائج في المنهجين التجربيين (تعلم) والكلينيكي (تحليل نفسى) ويصنح هذا المثل في المقابلة بين «قانون الآثر Law of effect» في نظريات العلم من ناحى، و«مبدأ اللذة والواقع»، في التحليل النفسي من جهة أخرى ففي الميدانية نجد نفس العهج التي تستهدف رد العقاب إلى الآثابة، ورد مبدأ الآلة : فالاستجابة للعقاب، ترجع إلى دافع أقوى يتعلق بالأمن، ومن ثم فإنها تحقق خفضاً أكبر للتوتر. وهكذا ينتهي كل من التحليل النفسي ونظريّة التعلم إلى تصورين متشابهين عن «الكتف»- Inhi- و «الصراع» Conflict، فالمفاهيم التجريبية الخاصة «بالتعزيز»- Rein- و «النفي»- forcenement (وهو العملية التي يتدعم بها الارتباط بين مثير واستجابة) و «بقوة العادة»، تتفق إلى حد ما مع مفهوم التحليل النفسي عن التثبيت.

وكذلك فإن محاولة التجربيين «تعميم العادة، إذ تنسحب على مواقف جديدة، تناظر «العقدة» و«الطرح» في التحليل النفسي».

وينتهي «الاجاش» إلى أن التمايز ما بين المنهج التجاري والمنهج الكلينيكي، ليس غير تعبير عن محاولة التلاوم من جانب النفسانيين بازاء موضوعات مختلفة، هي المسالك الجزئية في حالة، والمسالك الكلية في حالة الأخرى. وأن أقل ما يمكن أن يقال، هو أن المنهجين يكمل أحدهما الآخر، على نحو يحقق البحث المكتمل الملاائم، لعقل علم النفس.

وما دام الامر كذلك، أقولين من الحكمة ان نفكر فيما يمكن ان يقدمه الكلينيكي والتجريبي من عون كل منهما للأخر بدلا من الاصرار على التجاهل وعدم الثقة.

الكلينيكية يمكن أن تفيد من التجريبية :

١ - في ايضاح وصلق تصورات كلينيكية الاصل، بالتجريب على الفروض التي انتهت اليها الكلينيكية عبر بحانها الخاصة، فكف الميول المحارمية مثلا. يمكن أن ينتهي الى كف كل ميل جنسى، وعلى العكس من ذلك، فإن التعلم الذي يتحقق خلال علاج التحليل النفسي، يتبع التمييز بين المواقف التي يباح فيها ارضاء الميول الجنسية والمواقف التي يحرم فيها هذا الارضاء. وكذلك التجريب على النكروس والعدوان كاستجابة للاحباط.

٢ - هي استخلاص قوانين يمكن تطبيقها في تفسير السلوك البشري العياني،
(أ) الانموذج الحيواني للتطبيع الاجتماعي يسمح بتبيين السمات الاساسية لعملية التطبيع عن الانسان، وان كانت هناك خصائص متميزة للأخرية.
(ب) كذلك الدراسة التجريبية للصراع عن للحيوان (متحنى التجنب والاقتراب ونقطة تقاطعهما تشير الى اللحظة التي يصبح فيها السلوك صراعيا) هذا الى ان الميل للتجنب يتزايد بأسرع ما يتزايد الميل الى الاقتراب.

وهكذا تستطيع أن نخلص إلى القول، بأن الأعداد التجريبية للباحث. وأن المعرف التجريبية، لا غنى عنها للكلينيكي.

وكذلك التجريبية تحتاج إلى الكلينيكية وتفيد منها :

١ - لاستحالة التجريب عميانيا، أي بدون أن نعرف على أي شيء سأجريب. فالطريقة التجريبية، تتضمن صياغة فروض للعمل. ومن أهم ما تضطلع به الكلينيكية، الاستطلاع والتنقيب في مجالات البحث المختلفة، وصياغة الفروض التي ستخضع للمنبه التجاري.

٢ - أن التجريب ينصب على قطاعات محددة من السلوك ، ومن هنا يكون على الكلينيكية أن تضطلع باقامة الوحدة الكلية للسلوك البشري.

٣ - أن نظرية عامة في السلوك يستحيل عليها أن تستفلي عن المعرف الكلينيكية الخاصة بالمسالك غير المنكيفة.

وهكذا تستطيع التزعنان التجريبية والكلينيكية، ليس فحسب أن تلتقيا، وإنما ان تتبادل العون أيضنا. وفي مجال المقاييس والاختبارات تبتدئ ذلك التعاون وأصحا فيما يلى : (لاجاش، ١٩٦٥ ، من ص ٢٩ ٣٨).

١ - إن المقاييس لم تتحقق جاهزة من مخ عبقري لصنائني نفسى. بل أنها النتيجة التي ينتهي إليها، ويتبادر عندها جهد مصطنع، ليس فحسب من القياس والاحصاء، وإنما أيضا من الاستطلاع والمحاولة، وباختصار من الملاحظة الكلينيكية. ففكرة الاختبار تكون من اصل كلينيكي، كما ترتكز دلالة النتيجة العددية أيضا على الارتباطات ما بين طرائق الاستجابة للمقياس، ومعطيات كلينيكية بمعنى الكلمة.

٢ - إن الكلينيكي لن يخسر شيئا، إن هو حل فروضه عن طريق المقاييس، أو أن هو استخدام المقاييس ليستثير مادة كلينيكية متحجبة، فالمقاييس بالنسبة إلى الكلينيكي ليس فحسب أداة قياس وتحقيق، وإنما هو أيضا منشط للاستجابات وكاشف.

٣ - غالباً ما يحدث، حين يتعذر «الشبك»، أن يهدي المقياس، فضلاً عما تقدم، ميزة كلينيكية بمعنى الكلمة، ألا وهي اتحادة مادة «شبك»، بين السيكلولوجي والشخص.

٤ - إن السيكلولوجي القطن يفضل «التحسن»، المرجح على «التخطيط»، الصرف المهدى للطاقة. ويسمح له تجربته ، ليس فحسب القياسية وحدها، بل والكلينيكية أيضاً، أن يضع انساب التعليمات لهذا الاختبار أو ذاك، وأنه ليستوى أن نقول أن كل ممارس سيكلولوجي، يتبع أن يكون كلينيكياً أو يكن باحثاً، وليس مجرد إنسان ميكانيكي.

٥ - أن الاستخدام الكلينيكي - التجربى للمقاييس المقتننة لها وسيلة مستخدمة منذ زمن طويل. ويستهدف «الاستخدام القياسي»، للمقاييس نتيجة موضوعية قابلة لقياس، هي نتاج السلوك، ولكن المقياس يمكنه أيضاً أن يستخدم ك موقف تجربى ، وحينئذ تسجل الملاحظة الكلينيكية ، الوحدة الكلية للإجابات، الخارجية والفيزيولوجية والشعرية، كما تسجل دينامية تكيف الشخص للموقف الاجتماعي ، وللمهمة التجريبية المحددة له، ولمسالكه الخاصة . ومقاييس الأداء هي أكثر من المقاييس الفقهية صلاحية لمثل هذا الاستخدام الكلينيكي - التجربى تحقيقاً لأهداف تتصل بعلم النفس الفردى .

٦ - إلى جانب هذا الاستخدام الكلينيكي - التجربى للمقاييس المقتننة، هناك مقاييس يمكن تسميتها «كلينيكية». حقاً ضبط الموقف ، وقياس النتائج غير مقللين فيها. وهي من هذه الناحية، لا تزال بعد «مقاييس» . ولكن الإجابات هي من السعة والتعميد، إلى درجة أنه، حتى حين يكون التسجيل الكامل ممكناً من الناحية النظرية ، وحتى حين يمكن التفريغ والتطویر الأحصائيين جد معنين ، فإن ملاحظة وتأويل السلوك والنتائج يتسبان إلى النظرة الكلينيكية ، وإلى تصور دينامي للسلوك . وأشهر نمط لهذه الاختبارات هو اختبار «الرورشاخ» . ولقد كتب رورشاخ نفسه أن تأويل

النتائج هو عمل جد مختلف عن مجرد تكتيك ميكانيكي يستطيعه صبي المعلم . وكذلك الحال بالنسبة الى اختبار تفهم الموضوع فان تأويل النتائج ، اكثر مما عليه الحال في الرونشاخ ، لا الى سلم فياسي ، ولكن التحليل النفسي ، والفهم الدينامي للسلوك .

٧ - ان الاختبار ، قياسيا كان ام كلينيكي ، لا يقدم لنا إلا معطيات جزئية ، ويقع على عائق النظرة الكلينيكية ان تضطلع بتحديد مكان هذه المعطيات من الكل وياستخلاص ما «للأداء» من دلالة ، تماما كما اضطاعت هذه النزعة ، بتحديد التعليمات الخاصة بالاختبار .

وفي الجملة ، سواء تعلق الأمر بالبحث أو بالتطبيق ، فإن القياس النفسي الخاص ، يكون من العقم إلى درجة تزيد عما يكون عليه علم النفس الكلينيكي الخاص من «عدم التسلح» ، فكل بحث وكل تطبيق سيكولوجي عيانى يستعين بالنظرة الكلينيكية ، وبالمنهج الكلينيكي . ومن ناحية أخرى ، فإن علم النفس الكلينيكي يزيد من فاعليته حين «يتسلح» بالمقاييس . وعلى هذا النحو فقط يستطيع الكلينيكي وأخصائي القياس أن يلتقطا وأن يتعاونا .

إلا أن هذا الانقسام بين المنهجين ، لم يمنع بعض التجربيين المتطارفين من الطعن في عملية المنهج الكلينيكي وموضوعيته ، مستندين في ذلك إلى أن اعتماد المنهج الكلينيكي على الملاحظة والحس والتأنيم يجعله مغرقا في الذاتية على حساب الموضوعية العلمية . وهم في ذلك إنما يضعون نصب أعينهم ذلك المعنى التقليدي والصريح للعلم ، أي ذلك الانموذج الفيزيائى الرياضى ، وقد تناسوا أن «العلم» ليس قاصرا على النشاط الذى يجرى في المعامل والاتابيب ، كما هو شائع في اذهان البعض ، بل هو نشاط قوامه البحث عن العلاقات الوظيفية بين الظواهر ، وعلى ذلك ، فهو طريقة في التفكير ، أكثر من طائفة من القوانين . (محمد عماد اسماعيل ، ١٩٦٢ ، ص ٢٦) .

٤- الاعتراضات والانتقادات التي توجه إلى علم النفس الكلينيكي
ويقول «لاجاش»، إننا إذا ما استعرضنا في الذاكرة تلك المجادلات التي
ثارت التخديش المتبادل ما بين «الكلينيكية»، و«الخصائص القياس»، فاننا نجد
إن الاعتراضات والانتقادات التي توجه إلى علم النفس الكلينيكي تتحصر في
ثلاثة مأخذ رئيسية، (لاجاش ، ١٩٦٥ ، ص ٣٩).

- ١ - إن علم النفس الكلينيكي ليس نظرياً خالصاً.
- ٢ - إن علم النفس الكلينيكي ليس عاماً.
- ٣ - إن علم النفس الكلينيكي ليس محكماً.

وسوف يحاول الباحث الرد على هذه المأخذ مستریحاً آراء لاجاش
(١٩٦٥ ، ص ٣٩ - ٤٨).

١- **علم النفس الكلينيكي ليس نظرياً خالصاً**
ليس من الممكن أن ننكر أن علم النفس الكلينيكي، إنما يمزج بالبحث
الموضوعي اهتمامات عملية، بل هو يبدأ بالأمور العملية، فهو «يشتغل»
بأمراض تتطلب «التلخيص»، و«العلاج». وفي ذلك ما ينطوى على الأخلاص
ببساطة سبق العلم على التكتيك والتطبيق. ولكن هذه البديهيّة تفتح للجدل. أو
على الأقل تسمح بالتأويل.

إن سبق العلم على التكتيك يمثل مطلبًا منطقياً، ولكنه لا يجبر على
الحقيقة التاريخية الواقعة. وإننا نعلم اليوم أن التكتيك قد سبق العلم،
فالعلم يبدو من الناحية التاريخية ليضاحاً وتتفقىء لمعرفات كانت مختلطة
بالاهتمامات العملية وـ «الوصفات»، وـ «تاریخ العلوم نفسه يربينا بأية
جديدة، استطاعت التخييلات الاكثر ما تكون أوانيلية ان تنسى الى البحث
عن الحقيقة، فالروح العلمية، هي ما يبلغ اليه عمل محنن من الاستبعاد
للتخيلية. (لاجاش Lagache ، ١٩٦٤ ، ص ٥٢٨).

ويصدق هذا بنوع خاص على العلوم البيولوجية. ولننظر مثلاً في مشكلة الصلة ما بين علم الامراض، وعلم وظائف الاعضاء، تلك المشكلة التي تتشابك الى حد كبير مع مشكلة العلاقة ما بين التكنيك والعلم، وذلك بسبب ما ينطوي عليه علم الامراض وعلم العلاج من مسلمات ، وبالتالي من عناصر، ذاتية، فلابد وأن طبا كلينيكيا وعلاجيها، وإن علم امراض ذاتيا، قد سبقاً وظائف الاعضاء.

وإذا كان العلم يبدو من الناحية التاريخية، تنقية لمعارف تختلط بعناصر ذاتية، ليصل الى «الموضوعية»، فإن العملية العلمية - كما اوضح لا جاش في مقاله التخييلية والت الواقع والحقيقة، - إنما تكون في هذه الحركة الديالكتيكية بين «الميدوس» (العالم الخصوصي للذاتية المصرفة)، «واللوغوس»، (عالمن العقل والحقيقة). وخلال هذه الحركة، يتم تنقيح الاخيرى، وصولاً الى «الموضوعية» العلمية، وهذا التنقيح الاخيرى، عملية معرفية، قوامها «الوضوح، (الاحالة الموضوعية) objectivation» لا خاينى لا شعورية ، أى لعنصر ذاتية. (لا جاش ١٩٦٤، ص ٥٣٢).

وبالاضافة الى ذلك، فاننا لا يمكن ان نغفل ذاتية الكائن البشري وفرديته، فان الكائن البشري، كما يتهيأ لبحث سيكولوجي، مبيان كان ذلك عن وعن منه او عن غير وعن، لابد له من دافع، وغالباً ما يتشاراً هذا الدافع من صراع يتطلب الحل او التجنب، ويتافق ذلك مع طبيعة الاشياء فالكائن العى يعيش في عالم قيم، ومن العسير ان نتصور موقفاً من المواقف يخلو من دلالة حيوية.

وهكذا افاد ماهية علم النفس، هي ذاتها تفترض وجود المشكلات العملية. ولكن يبقى من حيث المبدأ، ان ما يبذل من اهتمام بالاهداف العملية، كتقديم الاستشارة والعلاج، واعادة التربية، لا يغير شيئاً من حقيقة الواقع.

٤ - وعلم النفس الكلينيكي ليس عاما :

اذا كانت الدراسات العميقه للحالات الفردية، هي اساس علم النفس الكلينيكي فأنه لا ينفي أن يغيب عنا ان الحالة الفردية ليست الا جزءا من عينة أكثر سعة.

وإذا كان البعض يعرف علم النفس الكلينيكي بحسبانه تطبيقا على الحالات الفردية، للعلاقات العامة التي أثبتتها التجربة (من Munn ١٩٤٦، من ١٢٥) فينبغي أن نذكر أن المنهج التجاربي، ليس له من قيمة حقه إلا يقدر ما يبلغ الفعل إلى صنبط جميع المتغيرات. ولكن يبدو ان التجاربي كثيرا ما يجد نفسه متساقا الى أن يغفل، من بين المتغيرات، شروط الحياة في خارج المعمل، بل والمعلم نفسه، والمنجرب.

ان ما يحدث في الواقع هو انه بالنظر الى ما تتطوى عليه المسالك البشرية من ثراء وتعقيد، فإن السيكولوجى، يفضل ان يتوجه باهتمامه الى الحالة الفردية وان يلتفت ملاحظة وصنيف بها معالم مشكلة، فلما حكمة طيبة قديمة توصى بتعزيز الملاحظات بدلا من تكثيرها»

هذا إلى أنه «عن طريق دراسة، الحالات، يتعمق النفسي، كيف يتناول الكائنات البشرية، وكيف يجرها إلى ان تكشف عن ذاتها، وكيف يتصور حياتها وسلوكها، مستعينا بالمشاهدة و«التأويل الفهمي»، للمسالك من حيث هي تعبيرية وذات دلالة، ويجد النفسي ايضا في دراسة الحالات، الطريق المباشر إلى صعيم المشكلات الانسانية». (لاجاش، ١٩٦٥ من ص ٢٣-٢٤)

كذلك ففى امكانية دراسة الجماعات الانسانية، دراسة كلينيكية، ما يبين امكانية توسيع المنهج الكلينيكي وامتداده.

فمستقبل علم النفس، يشتمل بالضرورة على امتداد المنهج الكلينيكي امتدادا يتصلب الى المسالك البشرية، الفردية والجماعية، السوية والمرضية، ونستطيع هنا ان نضيف الى ان وجهة نظر لاجاش، توضيحا لمفهوم

«العمومية، في العلم، تستقيه من المقارنة بين «المنهج الجاليي»، وـ«المنهج الارسططالي»، في تناول الواقع».

فمفهوم العمومية ذو معنيين : فمن ناحية تستطيع ان تصل الى قضية عامة، ابتداء من الواقع عن طريق التجريد، وهذا هو المنهج الارسططالي ، حيث تoccus عددا كبيرا من الحالات المتفرقة، تكون فيه العمومية من العظم، بقدر ما تكون الحالات من الفقر. ومن ناحية اخرى تستطيع ان تبحث عن حالة فردية ، من نقاط الواقع. وهذا هو المنهج الجاليي، حيث تصل الى العمومية ببلوغها الى مركز الظاهرة . وفي هذه الحالة الاخيرة، تكون ازاء عمومية اساسية ، وليس امام عمومية مجردة ، وعلم النفس يتبين ان يستوحى هذه العملية الأساسية ، غير المجردة . ذلك أنه ، لا يوجد كائن بغير موقف ، ولا يوجد موقف الا بالنسبة الى كائن، (صلاح مخيم، ١٩٦٨، ص ٦٥) . وليس هناك ، علم نفس للانسان «معنى عام ، وفي فراغ ، ان جاز القول ، بل فحسب علم نفس في مجتمع عياني بعيشه ، وفي مكان اجتماعي بعيشه ، ضمن هذا المجتمع العياني»، (فيدخل، ١٩٦٩، ج ١ ص من ٣٢ - ٣٢) وـ«الحقيقة الإنسانية ليست نفسية فحسب ، وإنما هي نفس اجتماعية»، (صلاح مخيم، ١٩٦١، ص ٨٧) .

ومن هنا يقرر جولدشتين بأنه «لأمعن في العلم، ان يدرس الباحث حالة واحدة بعمق، من ان يقارن بصورة سطحية وقائع عديدة، لا يستطيع ان يترجمها الى سياقها، (صلاح مخيم، ١٩٦٨، ص ١٠٠) ، فالفهم المناسب للسلوك، يتبع ان يكون تاليا للدراسة الكاملة والتفصيلية للحالات الفردية ، وكما قدمت دراسة الحالة، مساعدة لا تقدر لنمو وتطور العلوم الطبيعية ، فان مستقبل علم النفس يرتبط بقبول الباحثين لبذل الجهد والوقت في سبيل الفهم الكامل للحالات الفردية (مواري في هول ولندري، ١٩٧١، ص ٢٥٧) . وهكذا فإن المنهج الكلينيكي بقدرته على بلوغ العمومية المركزية العميقـة ، إنما يصل إلى العمومية الحقيقة .

٤ - علم النفس الكلينيكي ليس محكماً ،

ان النزعة الكلينيكية في رأى البعض، هي حدسية في طابعها، وهي تستهدف العلم، وانما هي فن يتجه الى التطبيق. ورثنا على ذلك انه ليس من الصحيح بحال، اننا عند دراسة احداث حياة بشرية، يكون علينا ان نختار بين وصف هي حدس، يصدر عن فنان، وتجريد متصل يصدر عن عالم لا يفكرا الا بالكم، فليس من الضروري ولا من المباح ان تتجدد من المنشاعر، عندما ننطليع بدراسة علمية للمشاعر. ولقد قرر «فرويد» ذات مرة انه ليس بمسئولي عن اي تاريخ حالات يوحى بانطباع روائي. فكيمما نفهم الأعصاب، يتحتم علينا أن نقرأ تاريخ حالات شبيه روائية من هنا القبيل». (فيغل، ١٩٦٩، جـ ١ من ٤٠).

ان الذين يوجهون هذه المأخذ الى علم النفس الكلينيكي، انما يضعون في اعتبارهم ان تعريف الاحكام العلمي، انما يتم وفق نمط الفكر الفيزيائي الرياضي، وان هذا الفكر الفيزيائي الرياضي هو وحدة الذى يتمخض عن نتائج علمية.

ولكن هذا التمسك بالاحكام الفيزيائي الرياضي، انما يتضمن خفض السلوك البشري الى انموذج فيزيائي، بينما الشخصية الانسانية والسلوك الانساني لا يمكن بحال خفضهما الى مجرد نموذج فيزيائي. فالسلوك البشري هو، انتباخ، فريد ينطوى على أسلوب آخر للتدليل، غير هذا الذى يستخدم في الموضوعات الفيزيائية، كما ينفتح لدرجة مبادنة من الاحتمال، (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٤٤).

ومن هنا، فبدلاً من أن نضع الجهد والوقت في تقليد العلوم الفيزيائية، تقليداً فقيراً سطحياً، جدياً، هو نقل بالضبط، نقل حرفي، يصل بنا الى علم نفس «علمى»، ينطوى على قوانين وعلاقات شبيهه بالقوانين وال العلاقات الرقمية التي في الفيزياء، يتبعى بدلاً من ذلك ان ننطليع الى التقليد الخصب

التقليد العميق، أن لن تتبني العلة الحقيقة التي جعلت المعرفة الفيزيائية تتطور وتزدهر.

فلا يتبين البحث عن مشكلات ينطبق عليها منهج لدينا، وإنما يتبعى البحث بالحرى عن مناهج تسمح بحل المشكلات القائمة أمامنا، (لاجاش، ١٩٦٥، ص من ٤٤ - ٤٥) لقد أوضح لييفين، أن تطور العلوم الفيزيائية وزدهارها، قد بدأ في اللحظة التي توقف فيها الباحث عن مجرد تسجيل الواقع، فكشف غاليليو، لا يمكن فهمه، بالنظر إلى الواقع المباشر، (اللحوظة الموضوعية المطلقة)، فالعلاقة ما بين ريشة تطير، وحجر يسقط، وبلية، تتدرج على سطح متحدر، لا تصبح متاحة لفهم، الا عندما نعيد بناء هذه الواقع، وعملية إعادة البناء، هذه إنما تتم في ذهن الباحث وعبر ذاتية، وصولاً إلى، نماذج مثالية، أو أنماط مثالية، أو علاقات مثالية، تسمح بفهم التواهر الأخرى المماثلة. (ليفن Lewin ١٩٣٥، ص من ٢٣ - ٢٩). فغاليليو قد أعاد بناء معطيات العوالم باجراء فكري، تفاعل فيه ما هو ذاتي بما هو موضوعي.

ومن ثم يمكننا القول بأنه، ليس هناك من ملاحظة مطلقة، فكل ملاحظة موضوعية، إنما تبني عبر الذاتية، فإن ما ندركه وما نلاحظه، لا يعودان يكون الآخر في علاقته بنا، نحن الملاحظين. وهذه الفكرة، فكرة نسبية للموضوع، بالقياس إلى القائم بالملاحظة، رغم يساطتها، بل وما قد تبدو عليه من سذاجة للوهلة الأولى، لم يستغلها العلم في كل نتائجها الممكنة. فكثير من علماء النفس يؤملون بضرورة التغلب على هذه النسبية، كما كان الاعتقاد في الفيزياء، بأنه من الممكن ان تستبعد تماماً ذاتية القائم بالملاحظة، أما اليوم فأن الفيزياء الحديثة، تؤمن بأنه من المستحيل ان - نصل إلى نتائج تجريبية، تكون بمثابة نتائج لملاحظة موضوعية مطلقة.

كذلك الحال بالنسبة إلى علم النفس، فإنه يتبعى أن يقوم، يتبعى أن يتبنى عبر الذاتية، . (صلاح مخيم، ١٩٦٨، ص ٩٩).

ولعل هذا كله هو ما يعبر عنه موريتو حين يقرر، أن الموضوعية كيما تكون خصبة، يتحتم عليها أن تعانى نوبية من الذاتية، . (المرجع السابق).
وهو أيضاً ما يعبر عنه ميرلوبننى بقوله «أن الواقع، لا تصبح علماً إلا في ذهن الباحث الذي ينصلع باعادة بنائها، بحيث يكتفى عن العلاقة الأساسية المركزية في الظاهرة».

وفي هذا ما يضع ذاتية الباحث بين موضوعية سابقة، وموضوعية لاحقة، بل ان الذاتية هي التي تتبع للموضوعية أن تقدم إلى موضوعية أكثر دقة، وأمعن موضوعية، إن جاز التعبير، (صلاح مخيم، ١٩٦٨، ص ٣١ - ٣٢) . ولعل هذا أيضاً هو عين ما يقصد إليه، سارتر، حين يقدر أن الذاتية ليست غير لحظة بين موضوعيتين : موضوعية قائمة تخطاها بالذاتية، إلى موضوعية جديدة أكثر مثلاً، وأمعن خصوصية، (صلاح مخيم، ١٩٦٨، ص ٩٩) . وما يعبر عنه هيجل، بقوله «إن العلم هو الانتقال من الاحسان الفردي إلى العقل الكلى»، (هوسيل، ١٩٧٠، ص ٢٦) . وهو نفس ما يقصد إليه هوسيل بقوله «إن الشعور، هو المحل الوحيد الذي تتحقق فيه موضوعية الوجود»، (المرجع السابق، ص ٧١) . وفي ذلك أيضاً ما يتفق مع ماركس، «فالشروط البيئية تولد الوعي فيتجاوزها الوعي تتعديل وتشكلاً للظروف البيئية. والموضوعية الخارجية، تتخض عن ذاتية عن ارادة التغيير، التي تعيد تشكيل الواقع الخارجي»، (صلاح مخيم، ١٩٦٨، أ، ص ٣٩)

وما تذهب إليه أيضاً نظرية الجمادات حيث «تمثل الوعي والذاتية الظاهرة الدينامية، هذه التي تثبت ابتداء من الشروط الطبوغرافية المحيطة، (صلاح مخيم، ١٩٧٥، ص ١٧٤) .

وخلالصة الامر ان قضية الاحكام، والموضوعية المطلقة في المنهج الكلينيكي، تنحل من تقاء نفسها، فكل معرفة موضوعية، إنما هي - كما سبق - بناء يتم عبر ذاتية الباحث، ومن خلالها. وهكذا، ويستعمل علينا

الافلات، اذا كان ذلك يصدق على كل العلوم، فانه يصدق بالدرجة الاولى على علم النفس ويرى زبور ان الموضوعية المطلقة لا وجود لها في نطاق المعرفة العلمية، وإنما الامر، امر موضعه Objectivation لا موضوعية Objectivity، يسعى الباحث العلمي الى تحقيق أكبر قدر من ادراكها تدريجيا، بمقابل اساليب بعده التوعوية، بحيث تزداد الموضعية بقدر نقصان العوامل الذاتية، فالموضوعية بهذا المعنى، هي المعرفة المقبولة من كلية من الباحثين (مصطفى زبور، بدون تاريخ المقدمة).

ولكن اجماع الباحثين، ليس بدليل على الموضوعية، فنحن نجد «لاجاش» يقرر أن «ما نسميه بالموافقة الجماعية، لا تضمن لنا بمفردها حقيقة قضية ما، فالاجماع يمكن أن يتحقق بالنسبة إلى قضيائنا كاذبة أو ناقصة وقتيبة وتقتربية، فالاتفاق على الخطأ، يصدر في مثل هذه الحالات، من تشاطر أحكام قبلية، وأيديولوجيات ، وأساطير، وباختصار امتدادات من طبيعة التخييلية، فالاتفاق النقوص فيما بينها، يتبع أن تصنف اتفاق النفس مع الأشياء، واتفاق الأشياء فيما بينها، واتفاق النفس مع الأشياء، يفترض أن الحكم يستند إلى معطيات الواقع، وأنه لا يتجاوزها، وبعبارة أخرى، أن يكون الأدلة اقتصاديّاً: لا يستطيع أن يتجاوز الواقع، ومن حيث هو فرض للعمل بينها، يعني الاتساق الذي يبلغ أو لا يبلغ البحث عن الحقيقة إلى إقامته بين الواقع، (لاجاش Lagache، ١٩٦٤، ص ٥٢٩).

وعلى أية حال، ففي مجال علم النفس، لا سبيل إلى استبعاد الطرح – Counter transference Transterence وم مقابل الطرح، في أي موقف انساني، بما في ذلك موقف المجرب في معلم علم النفس، أو موقف القيايس النفس، ان الموضوع الاساسي لعلم النفس، هو هذا الحوار الدياليتيكي بين «الانا»، و «الانا الآخر»، وبين «الانا»، و «الانت»، حوار درامي لا ينفك صاعداً أو هابطاً متارجاً، تأرجح أحوال الانسان - مما يجعل مهمة الضبط التجاري عسيرة - ولا ينتفع الا بانقطاع الحياة النفسية، كما هو الحال في المرض

العقل المستقل، حيث يبحث محل الحوار الدياليكتيكي المستند إلى التوحد *Identification*، بذات الآخر، حوار اجتراري، تتفادى به الذات الانقاء الدياليكتيكي بذات الآخر، ومن ثم فإن المحللين النفسيين، يرون أن أي دراسة في علم النفس، لا تتغذى هدفها لها، هذه العلاقة «بين الذاتية» *Inersubjectivity*، إنما تقع خارج المرمى، إذا صح استخدام لغة كرة القدم، (مصطفى زبور، ١٩٦٣، التصدير).

وإذا ما استطردنا مع «زبور» في وجهة نظره : فأننا نجده يقرر في موضع آخر، أن الأخلاقى النفسي الذى يتلزم بالتحليل الكمى، التزاماً جرفياً، دجماطيقياً، يقع من حيث لا يدرى فيما أراد أن يتحاشى الواقع، أعني اختلاط «الذاتية»، بنتائجها التى أرادها «موضوعية»، بحثة. فقد قام الدليل على أن أي علاقة بين فردین من الناس، إنما هي أولاً وأخيراً علاقة بين - ذاتية، وبالتالي فإن الموضوعية الحقة هي التي تأخذ في الاعتبار متغير الذاتية وكما أن الحرية الحقة هي الفعلة إلى العتمية النفسية، فعلة تتبع لنا معالجتها، فإن الموضوعية الحقة، هي الفعلة إلى حتمية الذاتية، على نحو يمكننا من ان نقدر تأثيرها، بوصفها «متغيراً طبيعياً»، (مصطفى زبور، ١٩٦٩، التصدير). ولكن «زبور» هنا لم يوضح لنا أية «ذاتية»، تلك التي نفعن إلى حتميتها، لا ولا كيف تعتبرها «متغيراً طبيعياً»؟

وهذا يتسماع «مخيم»، ويتحقق بأنه ، إذا كان من المستحيل اخضاع الذاتية للضبط التجربى، واحكامه وصرامته، ومن ثم يستحيل معاملة الذاتية، معاملة متغير طبيعى، فما الذى تعنى هذه العبارة ، اللهم الا ان تلقى بنا فى بحار الذاتية الذى لا قرار لاغوارها؟

ثم يسترد مخيم، مستوحياً إزاء استاذة لا جاش فيقرر بأن ، الموضوعية الحقة، تحصر في هذه الوئمة الكيفية التي تنقلنا من عالم ، الميلوس، (العالم الخصوصى للذاتية الصرفية) إلى عالم «اللوجوس» (العالم العقل والحقيقة)

وذلك من فوق عالم «الديماجوس»، (العالم المألف - عالم الرأى العام والحس الفطري)، ويعيدها عن عالم «ابولونيوس»، (عالم الفن). (صلاح مخيم، ١٩٧٧، المقدمة).

«فالذاتية» Subiectivation لا يمكن حساب تأثيرها كمتغير طبيعي، بل الممكن الوحيد، هو تحطيمها في «مقابل الطرح»، عبر وثبة كيفية الى التأويل، عندئذ تستعمل هذه الذاتية الى موضوعية وعلم، فيكون من الممكن للكليبي ان يخضع تخيله، لتحكم المنطق.

والموضوعية، ليست فطنة الى حتمية الذاتية، بل هي فطنة الى ذاتية التخييلية أى «وعي»، بالذاتية، من حيث هي ذاتية، أى «معرفة»، وهي بالإضافة الى ذلك وقبل ذلك، ينبغي ان تكون فطنة الى نوعية هذه الذاتية، بمعنى، ما ان كانت ذاتية تقوم بتشويه الواقع عبر تنقيتها وتصفيتها، مما يتضمن في ذاتية التخييل، او كان ذاتية تعيد بالتأويل بناء الواقع في صورة انموذج هيكل ونمط كييفي، تكون كل الحالات الاخرى المماثل تشكيلة تباديات له. هذه الذاتية، ذاتية التأويل هي الذاتية التي تقيم العلم، هي الذاتية العلمية، فالبطنة الى حتمية الذاتية، لا تعنى شيئا، اللهم الا أن تتطوى هذه البطنة على القدرة على التمييز بين ذاتية «الميتروس» لتكون موضع رفض واستبعاد (فقد أوضح لا جاش أن الروح العلمية هي ما يبلغ اليه عمل مصنف من الاستبعاد للتخييلية) وذاتية «اللغوس» لتكون وحدتها اسلوب الكليبي في العمل والمارسة. وفي ذلك ما يتفق مع وجهة نظر «هورسل»، فهو يرى في الذات المترافقية، لا في الانماط الاساسى الذى تقوم به كل حقيقة موضوعي، (هورسل، ٦٧، ٧٠).

وصياغة التأويل يمكن وصفها على أنها انتقال من التخييلية الى الخيال الذي «يعيد البناء».

L'élaboration de l'interprétation pourrait être décrite comme un passage de la fanfassie à l'imagination reconstructive.

(لاجاش، ١٩٦٤، ص ٥٣١). أى انتقال من ذاتية الميلوس إلى ذاتية اللوغوس من الذاتية الصرفة للعالم الخصوصي إلى «الذاتية الموضوعية»، إن جاز القول، من ذاتية «التخييف» إلى ذاتية «التأويل»، فالموضوعية الحقة، تكون في هذه الوثبة الكيفية من «ذاتية التخييلات» إلى «التأويل الذي يبني الواقع»، بحيث تكون جميع الحالات الأخرى المماثلة مجرد تشكيلة تبادلات وضعية لذلك الانموذج الهيكلي (نهج جاليليو).

وكاننا ما كانت أهمية إسهام «الحدس» والتخييل، في المنهج الكلينيكي، فإن «التأويل» عملية عقلية، دأبنا على تحديد معاييرها (معايير المنهج الكلينيكي). وعن التأويل يتحدث فرويد، كما لو كان عن تدوين منطقي، عن برهان يعطيه المحل النفسي للمريض. أنه ليس الواقع (ذلك الذي تقوم التخييلية بتشرییمه عبر التقنية)، بل هو التأويل الذي يشكل تعارضًا مع «القاعدة الأساسية»، وذلك لأنه إذا كانت القاعدة الأساسية، يمكن أن تتلخص في «عليك بالتخرييف»، فإن «التأويل» يريد أن يقول «والآن علينا ان نفكر أنت وأنا». وهكذا فإن التأويل، وهكذا فإن التأويل، يتمحصن عن وثبة كيفية من التخييلية إلى الحقيقة – من الذاتية إلى الموضوعية – فغير لحظات الحقيقة التي ترسم مسار العلاج، يستحيل دياלוג الصم إلى دياlogue حق بين قضايا المعرفة. فلئمة معبر يقوم بين – العالم الخصوصي «الميلوس»، وعالم العقل «اللغوس»، وذلك من فوق العالم المألف للواقع الادراكي، عالم الرأي العام، وعالم العين الفطرى. واقامة هذا المعبر لا تعنى تدمير التخييلية اللامشعرية، ذلك أن التخييلية اللامشعرية، تجذب على وظيفة دائمة وأساسية للجهاز النفسي. وعليه فإن «التأويل» لا يضع في مكانها تخيلية شعرية، بل يضع في مكانها «الوعي»، بالتخييلية، أى «معرفة»، (لاجاش، ١٩٦٤، ص

(٥٣٢). وكذلك فان العملية العلمية، تكون في هذه الحركة الدياليكتيكية بين «الميلوس»، و«اللغوين»، مما يعبر عنه لاجاش، بالتقدير على الانتقال من العقل إلى «التخييلة»، إلى العقل، وعلى التحرك ما بين هذين الجهازين المرجعيين، مما يتعارض مع «الاتجاه»، في العالم الخصوصي للتخييلة، أو العالم المأثور للحس الفطري والرأي العام، (لاجاش Lagache ، ١٩٦٤، ص ٥٣٢) وخلال هذه المرة، (تنقير، أخيولى، وصولاً إلى العلم (الموضوعية)، فهذا التنقير الأخيولى، عملية معرفية، (المرجع السابق) تتيح تعديلاً يدخل التخييلة (ذاتية العالم الخصوصي) إلى الموضوعية العلمية، أو هي بحسب تعبير لاجاش Objectivation. عملية، (متضمن، (احالة إلى الموضوعية).

ولكن ذلك يعني بالضرورة أن «اللغوين»، ليس مستقلاً عن «الميلوس»، وليس في ذلك من جديد، طالما أن العلم، وان الحقيقة الموضوعية، إنما تبني عبر ذهن الباحث وعبر ذاتية. ولكن هورسل يؤكد، حقاً أن وجود الآتا، يكون سابقاً على كل وجود موضوعي من وجهة نظر المعرفة، انه بمعنى ما، المجال الذي تكون فيه كل معرفة موضوعية بالمعنى الذي نطلقه عادة على هذه الكلمة، (هورسل، ١٩٧٠، ص ١٣٤). وكلمات هورسل توحى بأن عالم الميلوس، عالم التخييلات والآحديات، عالم الذاتية الصرف، سابق على عالم اللغوين، عالم العقل والمعرفة الموضوعية، ان في ذلك ما يذكرنا بكلمات لاجاش، «نمة تقليد طويل الامد ينصح عن هيمنة»، (التخييلة)، على الوجود الإنساني، فحكمة عديد من القرون، قد عبر عنها الشعراء في قوة «نحن من نسيج الاحلام نفسه».

We are such stuff as dreams are made on

فبروسبيرو Prospero في العاصفة «مثل كالدريون Calderon ، الذي يجعل من ذلك القول المأثور، عنواناً لشهر نراجيدياته : «الحياة حلم، ...

ومع ذلك فقد استطاع الانسان أن يقيّم من هذا للحلم جزراً متماسكة ومتلاقيّة، من الحقيقة ومن الفاعلية. ولكن البحث عن الحقيقة هو نفسه مقصد من المقاصد الأساسية لحلم الانسان، وإذا لم تكن هناك تخيلة وخيال، لظلّ الانسان كالحيوان: سجين الحاضر والأشياء، ولما كان هناك واقع ولا حقيقة، (لاجاش Lagache، ص من ٥٢٨ - ٥٣٣). فإذا كانت الحياة حلمًا، فان الحلم يعبر على نحو ما عن عجز الانسان عن تطويق الواقع والا لما كانت به حاجة الى أن يحلم، ومن هنا يكون الحلم ليتّبع للرغبات ان تتحقق في الواقع آخر، غير الواقع، وتعنى واقع الحلم. ولكن اذا كانت الحياة كلها أقرب شئ الى الحلم، فانها حلم ينطوي في بعض جنباته على الرغبة في تجاوز سنه، من حيث هو حلم، أي عجز عن تطويق الواقع لرغباته، وتلك ولا شك هي ديناميكيّة الحياة التي تعصى على الانسان أن يحلم، بالتوقف عن كل حلم، الامر الذي لا يمكن ان يكون الا بعلم، تطويقاً مكتملاً، الواقع، ليحيله الى «حقيقة».

معنى هذا أن تلك الرغبة من الانسان في تطويق «الواقع»، لرغباته، ليست غير الرغبة في العلم، التي تمكنه في حلم حياته من أن يحلم، بوضع حد لهذا الحلم، عندما يصل إلى اخضاع كل «الواقع»، «الحقيقة»، ومن ثم ينفتح الامثل في أن يصبح الواقع مطوعاً لرغباته.

ان امتداد «التخيلة»، يولي أهمية كبيرة لكلمات كالديرون Calderon، «الحياة حلم»، ومع ذلك فالرغبة تتشدّد موضوعات مستقلة عن «التخيلة»، وإذا كانت هذه الموضوعات تستطيع ان تمنع نفسها للرغبة، فانها تستطيع ايضاً ان تمنع نفسها عنها، والصراع بين مطلب الفرد وبين مطلب البيئة أو اسهامها، هو أساس الصراع بين «التخيلة»، و«الواقع».

ومع ذلك فإن الواقع ملتبس، وتعارضه مع التخييلة ليس جذرياً، فما يتم ادراكه من البيئة، هو، ما يمنع نفسه للرغبة، بأقل مما «يمنع نفسه عنها»، ادراك ليس فقط بالجزئي Partielie بل أيضاً بالمحظى Partiare طالما أنه

يصنع ويطرح الواقع ، كمصاد - رغبة .

والالتباس يوجد ايضاً في مبدأ الواقع : فهو إذ يقيم المعرفة الموضوعية ، يقيم أيضاً الانكار ، الذي تشارك فيه ميكانيزمات الدفاع ، ولكن ليس بدون اسهام مبدأ الكدر - اللذة : فاللذة الدفاعي يرفض المكترات .

ومن أجل هذا فقد يكون من المناسب أن نصلح عنه مبدأ الحقيقة ... وهكذا يبدو الواقع مجرد متراصط بالخيالية ، ولكنه متراصط ، تقوم بتنقيتها ،
الخيالية

" La réalité apparaît ainsi comme un corrélatif de la fantaisie mais un corrélatif infiltré par la fantaisie ."

اما الحقيقة ، فتجاوز للصراع تخيله - واقع «وفي مقابل ذلك ، اذا لم يكن هناك «واقع» مستقل ، لما - كان من الممكن التعرف على التخييلة » ، وانا لم يكن هناك عقل ، لما كان من الممكن معرفته . ذلك في نهاية الامر هو المنطق الذي يتبع لنا الرؤية الواضحة في «التخييلة» (الذاتية) ، يعني ان يتبع لنا البلوغ الى الحقيقة (الموضوعية) . ولكن هذا المنطق ما كان له أن يبلغ الى ذلك ، لولم يكن العقل موجوداً بالفعل ، كائننا ما كان ذلك التحو ، الذي يكون عليه «متضمناً ، في التخييلة» (المرجع السابق ، ص ٥٣٤) ومن هنا يمكننا القول بأن «الموضوعية العلمية ، لا تعنى الاستقلالية الناتمة للفكر والفعل ، بالنسبة الى الابنية اللاشعورية ، ولكنها بالعرى استقلالية تسببية ، تتطوى على الاتصال ما بين الابنية اللاشعورية ، وبين الانشطة التوافقية والابتكارية للفرد ، ان المشروع الوجودي ، توجد مذابحة في الوحدة الاخلاقية اللاشعورية ، ويبقى من الصحيح أن الرغبات اللاشعورية هي صميم كياننا . (المرجع السابق ، ص ٥٣٣) .

ولكن كيف يمكن ، ذاتية الميتون ان تتحول عبر ، التأويل ، الى «اللغوس» ، الذي هو ذاتية علمية ، ان جاز القول ، تجريب على أدق نحو ممكن على موضوعية الواقع ، ان لاجاش يورد لنا مثلاً يوضح من خلاله كيف تحولت

الاخيولة عبر التأويل الى «معرفة علمية»، : «رجل لم يكن يضاجع غير المحترفات، كانت لديه الاخيولة اللاشعورية التي قوامها انه امرأة تعانى الجماع، وتنجب طفلاً، وكانت بعض المحترفات يمثلن بالنسبة اليه المحتل، مما وجد ما يدعمه - دون ما حاجة الى ذكر معطيات أخرى - عندما أعلن المريض ذات يوم في نهاية الجلسة، وهو يذهب من فوق الاريبة : «أنت أيضًا تجعلني أذم على ظهرى»، وفي مثل هذه الظروف، ونعني عندما كان الاتصال بالمحترفة يتم والمريض نائم على ظهره، كان يحدث أن تفشل محاولاته للجماع، وكان هذا الفشل تصاحب سخرية في داخله، يمكن صياغتها كما يلى «أنت لن تأخذنى»، وهكذا فإن منطق تخيلته في أن يكون امرأة تعانى الجماع ترتب عليه أن يعني «تفسيب نشرته»، لا العجز الجنسي الرجل، بل التبدل الانثوى» (المرجع السابق، ص ٥٣٤ - ٥٣٥).

فالخيالية اللاشعورية عند المريض، لا يشعر بها، ولا يقول بها، ذلك ان La fantaisie a ses raisons que la التخييلة لها عللها التي لا يعرفها العقل raison no connaît point: والخيالية هي الاخرى لا تعرف هذه العلل، ولكن العقل وحد هو الذى يستطيع ان يكشف عنها (عقل المعالج من خلال التأويل). وإذا كان العقل يستطيع أن يكشف عنها ويمسك بها، فذلك بالطبع لأن هذه العلل كافية - سبقا وبال فعل - في الوحدة الاخوية. وذلك معناه بعبارة اخرى «ان اللوغوس، حاضر - سبقا وبال فعل - في «الميدوس»، أى أن الذاتية العلمية توجد ضمن الذاتية الصرفية.

إن النظرية «الاقتصادية - الدينامية» للخيالية اللاشعورية، أى لهذا الذى يكشف عنه التأويل، إنما يخص طبيعة التخييلة اللاشعورية : حركة لا شعورية للنفس تمتد متصلة في التخييلة قبل الشعورية والتخييلة الشعورية، وتتوقف في الاختيارات الشعرية التي تنتهي إليها هذه الحركة،

(المرجع السابق، ص ٥٣٥)

ان هذه العبارة توضح لنا طبيعة التخييلة، وحركة الذاتية من ذاتية غير علمية الى ذاتية علمية ، فالفكرة تبدأ «تخييلية لا شعورية»، ثم تعتد متواصلة في التخييلية قب الشعورية، و«التخييلية الشعورية»، وتتوقف في الاخايريل . Fantasme .

ومن هنا فال موضوعية إنما تكون بتحطى الذاتية الصرفة للعالم الشخصى عالم الميدوس الى «الذاتية الموضوعية»، ان جاز القول «للتأويل»، عالم اللوغوس . فالتأويل اذ يعيد بناء الواقع فى صورة الانموذج الهيكلى، إنما يقيم بذلك النظرية التفسيرية، او القانون التفسيري الفهمى (الذى يختلف عن قوانين التواتر) .. مما يجيب بالحقيقة ، على موضوعية (الواقع) .

ولا يفوتنا هنا، انه على هذا المتصل بين «ذاتية الميدوس» و«ذاتية اللوغوس»، إنما تتحدد درجات السرية بالنسبة للكائن البشرية . فذاتية الشخص، ليس امامها الا احتمالات ثلاثة :

١ - اما ان يضحي بها نزولا على الموضوعية الخارجية، فيكون التوافق التوازى .

٢ - واما ان يتثبت بذلك الذاتية، فيظل عاجزا عن ان يتخلى عنها، وان كان فى الوقت نفسه، عاجزا عن ان يبلغ بها الى أن تكون موضوعية خارجية، فيكون العصاب أو الذهان حيث تترافق الموضوعية شيئا فشيئا لحساب الذاتية .

٣ - واما ان يتثبت بذاته، ولكن ينجح فى أن يفرضها على الآخرين، ويحولها من مشاركتهم له، الى ذاتية موضوعية، وذلك توافق العالم أو الفنان، فالفنان وقد انسحب من الواقع الى اخايريله، يجد طريقه عائدا الى العالم الموضوعى بأن يقدم اليه عمله الفنى، (فيندخل، ١٩٦٩، ج. ٣، ص ١٠٧١) .

اما فيما يتصل بالموضوعية، فى علاقة الكلييكي بالآخر، واعنى فى

حالة الملاحظة المشاركة من جانب الكلينيكي، فما من سبيل لتخطي الذاتية الى موضوعية التأويل الحق، الا بالرجوع الى ما وراء الذات، بحيث يمسك الكلينيكي بنفسه، ضمن اطارها الحقيقي، اى ضمن قاعها اللاشعوري، عندئذ وعندئذ فقط يتوقف الكلينيكي ليمسك بالآخر. ضمن الاطار الحقيقي لهذا الآخر، ويعينا عن كل ادراك اسقاطي .. ففهم الآخر مسألة مستحيلة قبل فهم الذات. وتظل الموضوعية بذلك، هي الوثبة الكيفية من عالم «الميلوس»، بخيالاته واحابيله، وكل مكونات قاعة اللاشعوري، الى عالم «اللغوس»، الذي يبني موضوعية الواقع - ان جاز القول - في العالم الداخلي (عالم الذاتية التي تعي ذاتيتها) . صرحاً تأويلياً (النظريات التفسيرية والقوانين الفهمية)، يجيب «بالحقيقة»، على «الواقع»، وتلك هي «الموضوعية»، الحقة. (صلاح مخيم، ١٩٧٧، المقدمة).

ويمكنا في النهاية ان نقول مع لا جاش «ان الانتقادات الرئيسية الموجهة الى علم النفس الكلينيكي، انما تستند الى مثل علمى أعلى جد صنيق في أفقه. فالمنهج الكلينيكي هو أصلح منهج لدراسة السلوك البشري العياني» (لا جاش، ١٩٦٥، ص ٧٢ - ٧٣).

ثانياً : الأدوات الكلينيكية :

١ - المقابلة الشخصية : Personal Interview

تعد المقابلة الشخصية تكتيكاً واسع الانتشار في تقويم الشخصية .. ويمكن من خلال المقابلة الكشف عن الكثير من جوانب السلوك الظاهر والمعضمر. وأحياناً ما يطلق عليها «الملاحظة بالمشاركة» participant observation اذا تقوم عادة من خلال (ديالوج) dialogue بين الملاحظ (القائم بال مقابلة) interviewer والعميل client الذي تتم معه المقابلة interviewee، وينبغي ان يكون الملاحظ، أمنياً empathetic (أى يستطيع أن يستشف مشاعر العميل ويرحس بها ويشاركه فيها) وأهم ما يجب أن تتصف به المقابلة الأمانة والصدق

واثقة . ويمكن للقائم بال مقابلة المترس أن يكشف أغوار الشخصية أمامه . ويمكن تسجيل ما يدور في المقابلة ويفصل أن لا يعرف العميل ذلك حتى ينفصل نفسه ، ولا يتخرج إذا ما عرف بوجود جهاز التسجيل . وعلى القائم بال مقابلة أن يلاحظ حركات العميل الارادى منها واللارادى . وكذلك تعبيرات الوجه وفلتان اللسان ، حتى يكون صورة شبه كاملة عن شخصية العميل . وترى «دافيدوف» Davidov ١٩٨٠ في كتابها «مدخل إلى علم النفس» الطبيعة الثالثة ، أنه يمكن تحليل وتقسيم مادة المقابلة بصورة أكثر دقة ، وذلك بلاحظة سلوك العميل وإدراجه عن طريق مرأة ذات اتجاه واحد ، وتصنيف أنه يمكن أيضاً أن يقوم «الحاسوب» Computer بدور القائم بال مقابلة ، إذا ما تمت برمجته في صورة أسلمة محددة يجيء عليها العميل .

والواقع أن هناك العديد من أنواع المقابلات . فقد يكون الهدف من المقابلة تشخيص حالة ، حتى يضع المعالج برنامجاً لعلاج . وتسمى هذه المقابلة الكlinيكيّة Clinical interview (انظر الفصل الخامس من الكتاب) .

وقد يكون الهدف من المقابلة هدفاً استشارياً أو هدفاً ارشادياً ، كما يطرح ذلك ، اريكسون Erickson ١٩٥٩ في كتابه «المقابلة الارشادية» The coun-seling interview وفي هذا الكتاب يقسم اريكسون ، المقابلة إلى أربعة أنواع :

(أ) مقابلة خاصة بالانتقاء لوظائف معينة ، بمعنى أن الهدف هنا فحص مدى صلاحية الشخص لمهنة معين ، تتناسب مع امكاناته وقدراته ، وتتناسب في الوقت نفسه مع مطالب الوظيفة ، أو العمل أو حتى نوع التعليم . ويهدف القائم بال مقابلة هنا إلى انتقاء أنساب العناصر لمصلحة الشركة ، أو المؤسسة التي تقوم بتعيين أفراد يراد انتقاء أفضلهم .

(ب) مقابلة خاصة بتجميع كم من المعلومات من العميل ، وتقيد هذه المعلومات في توجيه الشخص ، أو مساعدته لاختيار ما يناسبه ، ويمكن أن يطلق عليها المقابلة التوجيهية أو الارشادية .

(ج) مقابلة خاصة باستيعاب التعليمات والأوامر الادارية، وفيها يهدف القائم بالمقابلة الى اعطاء التعليمات، والالتزام باللوائح ، ومحاولة تعديل سلوك العملاء، اذا ما كان ثمة تعارض، أو تناقض بين سلوكهم وادائهم، وتلك التعليمات التي ت عبر عن نظم سير العمل في هذه المؤسسة أو الشركة أو المصنع وتعد المقابلة هنا بمثابة مقابلة تعليمية.

(د) مقابلة خاصة بالترجيه والارشاد الكلينيكيين، ويكون الاساس في هذه المقابلة هو «العميل» الذي يلجأ إلى القائم بالقابلة (الموجه أو المرشد النفسي) لاستشارته فيما يعن له من قضايا أو مشكلات ماضياً وراء المساعدة وغالباً ما يتم هذا النوع في العيادات السينكرونية.

وهناك تفصيمات عديدة لأنواع المقابلات منها المقابلة الفردية، والمقابلة الجماعية والمقابلة المقيدة بأمثلة مجده، والمقابلة الحرة الطلاقية، وهناك المقابلة العارضة، والم مقابلة المقصودة، كذلك المقابلة السطحية، والم مقابلة العميقه ... الخ من تفصيمات لستا بقصد اضافة تفصيلات لها لعدم أهميتها بالنسبة لأهداف هذا الكتاب.

٤- الملاحظة: Observation

تقسام الملاحظة عادة الى نوعية: الملاحظة الحرة Free observation (غير المنظمة) والملاحظة المقتننة Systematic observation (المنظمة).

ويستخدم النوع الأول بطريقة مباشرة عادة في الصفوف الدراسية وساحات اللعب والعيادات النفسية، كما يستخدم في مجال نمو وتطور الأطفال والمرأهقين. وفي كل الأحوال يفيد هذا النوع في معرفة أنواع السلوك التقانى في مواقف طبيعية، وقد اتبع هذا الأسلوب العالم السويسرى «جان بياجيه»، وذلك ليلاحظ تطور النمو المعرفي لدى الأطفال. كذلك يستخدم هذا الأسلوب المباشر في الدراسات عبر الثقافية وقد قامت «روث بندكت»، و«مارجريت ميد»، و«مالينوروسكى»، (انظر الفصل الثاني - بعد الثقافى) باستخدام هذا

الأسلوب في دراساتهم للمجتمعات القبلية البدانية. ويصاحب اتباع هذا الأسلوب التعرف أيضاً على مدلولات التعبير المختلفة التي تصدر عن الشخص كتعبيرات الوجه وحركات الأيدي وفلات النساء، إذ يتم كل ذلك في موقف غير مشروطة، أو مقيدة. فلا يتصنّع سلوكاً ما أو يمنع سلوكاً أو حركة ما، إذا كان الطرف الأوّل الموقف مخططاً له من قبل، إذ غالباً ما تتم عملية تصنّع أو خداع من جانب الفرد إزاء ملاحظته. كذلك يفيد هذا الأسلوب في العيادات السينكولوجية من خلال اللعب الجماعي بين الأطفال، فغالباً ما تعبّر العابهم عن ألوان من الصراعات يعيشونها، ويتم تفريغ البعض منها من خلال اللعب، ويعيد اللعب هنا بمثابة نفّض (تفريغ) لهذه الصراعات.

ويستخدم النوع الثاني (الملاحظة المقتننة)، إذ ما رأى الباحث ضرورة تسجيل أنواع السلوك في المواقف المختلفة، ولابد من أن يخطط الملاحظ لما يريد بالتحديد معرفته، وعادة ما يتم هذا النوع عقد النوع الأول. إذ تعدد الملاحظة العرة بمثابة استكشاف مبدئي للشخصية المراد ملاحظتها، ثم يلى ذلك التعمق المدروس لمشاهدة جوانب السلوك المراد دراسته، ومن أشهر النكتيكات المستخدمة للتسجيل ما يعرف باسم «كراسات الملاحظة». وفي ما يلى نموذجاً لكراسة ملاحظة أعدّها كل من عطية هنا وعماد اسماعيل عام ١٩٦٣ لنقدِّر سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعي، فقسمت هذه الكراس إلى ستة أقسام:

القسم الأول: يتعلّق على بيانات عامة ومعلومات عن الأسرة.

القسم الثاني: يتضمّن بيانات عن الحالة الجسمية والصحية والفيزيولوجية.

القسم الثالث: يحتوى على بيانات عن القدرات العقلية والذكاء والتحصيل المدرسي ... الخ.

القسم الرابع يتضمّن مجموعة السمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعي.

ويعد الأساس في هذه الكراسة، ويقوم في هذا القسم بـ ملاحظة السلوك بموجب خمس تقييمات رتبية كل سمة من سمات الشخصية وكذا لكل سلوك اجتماعي وفيما يلى ثبت بهذه السمات وأنواع السلوك:

١- العناية بالظاهر الخارجي.

٢- المبادأة.

٣- الثبات الانفعالي (الانفعالية).

٤- المنضبط.

٥- المرح.

٦- المشاركة الوجданى الايجابية فى حالة السرور.

٧- المشاركة الوجدانى الايجابية فى حالة الألم النفسي.

٨- المشاركة الوجدانى الايجابية فى حالة الألم الجسدى.

٩- المشاركة الوجدانى الايجابية فى حالة الألم الجسدى.

١٠- المشاركة الوجدانى السلبية فى حالة السرور.

١١- المشاركة الوجدانى السلبية فى حالة الألم النفسي.

١٢- الاعتماد على الغير من الناحية العاطفية.

١٣- الاجتماع مع الآخرين.

١٤- القدرة على تكوين علاقة بالآخرين.

١٥- رعاية الغير.

١٦- حب الاستطلاع.

١٧- الميل إلى التملك.

١٨- التركيز.

١٩- الرغبة في المرح وحب الظهور.

٢٠- القيادة.

٢١- السيطرة.

٢٢- الطاعة.

٢٣- العداون المادي.

٢٤- العداون النفسي.

٢٥- الإيذار.

٢٦- المنافسة.

٢٧- الغيرة.

٢٨- الحماس.

٢٩- الشجاعة.

٣٠- المثابرة.

٣١- الاحسان بالنقد.

٣٢- تقدير الذات.

القسم الخامس: ويشتمل على مجموعة من الملاحظات العامة (متتنوعات).

القسم السادس: ويشتمل على النواهد الملاحظة كالاضطرابات النفسية التي لوحظت على الفرد موضوع الملاحظة.

من مميزات هذه الكراهة صياغة السمات فيها بطريقة اجرانية مما يسهل على الملاحظ عملية التقويم، كذلك أمام كل سمة خمس بدائل أو رتب بحيث يتمكن الملاحظ من تحديد درجة هذه الصفة أو شدتها. وحين تطبق هذه

الكراسة لابد وأن تستمر فترة الملاحظة لمدد طويلة نسبياً حيث تناح للملاحظة الفرد الكافية لملاحظة الفرد ونقويم السلوك لديه في أكثر من موقف.

ثمة كراسات أخرى وبطاقات للتقويم تذكر على سبيل المثال منها: بطاقة تقويم الشخصية . اقتباس محمد عماد الدين اسماعيل وسيد عبد الحميد مرسى .

بطاقة تقويم المدرس من اعداد أحمد زكي صالح ...

بطاقة تقويم المعلم في المدرسة الثانوية اعداد عزيز حنا داود ..

ثمة مجموعة من الشروط المهمة التي ينبغي مراعاتها عند اتباع أسلوب الملاحظة:

(أ) شروط موضوعية Objective conditions

وتتمثل في استخدام الملاحظة وفق نظام خاص تعدد فيه الجوانب التي يراد ملاحظتها، كذلك ينبغي أن تسجل المعلومات آتيا حتى لاينسى الملاحظ ما يذكر اذا ما تركت الأمور على اعتنها، كما ينبغي أن لا يتاثر بالانطباعات المسبقة أو يتاثر بالهالة halo effect .

(ب) شروط سيكولوجية Psychological conditons

يطرح «فان دالين، Van Dalen» أربعة عوامل سيكولوجية . ويبحث الملاحظ على اتباعها حين يؤدى هذه المهمة وتتمثل في: «الانتباه»، وبعد ذلك شرطاً مهماً للملاحظة الناجحة، حتى لا تفوت الملاحظ أية بادرة أو شيء عارض أو حتى ملامح تتضمن في تصرفات الشخص الملاحظ. كذلك يشير «دالين»، الى أهمية سلامة حواس الملاحظ بحيث يستطيع أن يسمع ويرى بدقة كل ما يجري أمامه من أحداث، والعامل الثالث هو نضج عملية الادراك لدى الملاحظ، حيث يتمثل ذلك في قدرته على تأويل (تفسير) كل ما يجرى أمامه من أحداث . ويختتم دالين عوامله الأربع بقدرة الملاحظة

على التصور بحيث يستطيع أن يرسم صورة دقيقة لحالة الشخص الذي يلاحظه، بحيث تتكامل جوانب الرؤية الدقيقة لكل ما يجري أمامه من أحداث ويشير جيلفورد Guilford ١٩٥٩ إلى ثلاثة طرق عادة ما تتبع أثناء استخدام تدريب الملاحظة وهي: (عن سيد غليم ١٩٧٥ سينكولوجية الشخصية، محدداتها، قياسها، نظرياتها).

(أ) طريقة العينة الزمنية،

يتم بمبروك هذه الطريقة ملاحظة الشخص على مدى فترة زمنية معينة، قد تكون فترة قصيرة (عدة ثوان) أو قد تكون فترة طويلة (عدة ساعات)، وذلك رفقاً لنوع السلوك الملاحظ، والهدف من الملاحظة، وعدد الملاحظات المطلوبة وقد تتركز الملاحظات في يوم واحد، أو قد تترسّع على عدة أشهر أو سنوات.

(ب) طريقة عينة الحدوث،

فيبدأ من ملاحظة السلوك في مواقف مختلفة، يتم في هذا النوع اختيار حالات معينة من السلوك (عينة) ويلاحظ مدى توافر حدوث هذا النوع خلال فترة زمنية قد تتطور وقد تختفي.

(ج) طريقة التقارير المسجلة،

في هذه الطريقة يقوم الفرد نفسه - خصوصاً الراشد - بكتابة تقارير عن نفسه، وعن سلوكه في مواقف مختلفة، كاستجابات الغضب لديه وفترات القلق .. الخ وهذا الأسلوب لا يتسم بالعملية، فقد تصبح مثل تلك التقارير مجرد مذكرات يومية يتسلّم الأحداث، وقد يغفل تسجيل أشياء تعد مهمّة من وجهة نظر السينكولوجي.

ثالثاً، الاختبارات الاسقاطية Projective Tests

١- اختبار تفهم الموضوع (T.A.T.) Thematic Appereception Test، الأسس التي يقوم عليها الاختبار،

ابتدع موراي ومورجان Murry & Morgen هذا الاختبار عام ١٩٣٥ وهو يتألف من ثلاثين لوحة تمل كل واحد في الغالب على منظر به شخص أو جملة أشخاص في مواقف غير محدودة، مما يسمح باندراكيها على أنحاء مختلفة، وبينها لوحة بيضاء. بعض اللوحات خاصة بجميع الذكور وتحمل الرمز BM. وبعضها الآخر خاص بالذكور فيما فوق ١٤ سنة وتحمل الرمز M. بينما بعضها خاص بالذكور تحت ١٤ سنة وتحمل الرمز B وهناك لوحات خاصة بجميع الإناث، وتحمل الرمز GF بينما توجد لوحات خاصة بالإناث فوق ١٤ سنة وتحمل الرمز F ولوحات خاصة بالإناث تحت ١٤ سنة وتحمل الرمز G. نطلب من الشخص أن يبتعد قصة من منظر اللوحة وفهمه أن القصة لا بد وأن تتطوى على ماضٍ تتبعه منه ما حدث حتى أصبح الموقف على ما هو عليه الآن. كما لا بد وأن تتطوى القصة على نهاية توضح ما سنتنهى إليه الأحداث.

ويرى «مخيم» أنه ينبغي أن تكون الإجابة كتابة لما يطنوي عليه الشطب والخطأ والتصحيح من دلالة. وأنه ينبغي تسجيل ملاحظات عن السلوك الإجمالي للشخص وعن فترات التردد أو الصمت، وعلامات الدهشة والتعليمات المختلفة ويمكن بعد الانتهاء من الاختبار أن تستوضح من الشخص ما ذري ضرورة استيقضاه من نقاط ولا بد لفهم الإجابات وتشخيص الحالة من أن نطلب إلى الشخص الكثير من المعلومات عن تاريخ حياته. ويتبين أن ننظر إلى الإجابات وسلوك الشخص بحسابهما وحدة كثبة. (صلاح مخيم، ١٩٦٨، ص ٣٧٨ - ٣٧٩).

ودعوة المفحوص إلى تكوين قصة أو حكاية تتعلق بما يدور بالصورة،

وتتعدد عن أحوال الأشخاص والأحداث التي يجرى فيها، ثم يقوم الفاحص بدراسة ما يقدمه المفحوص ويحاول أن يستشف منها ما يعتمل في نفسه من ميول ورغبات وحاجات مختلفة. والأساس الذي يقوم عليه هذا الاختبار هو أن «القصص التي يعطيها المفحوص تكشف عن مكونات هامة في شخصيته على أساس نزعتين الأولى نزعية الناس إلى تفسير الواقع الإنسانية القامضة، بما يتفق وخبراتهم الماضية ورغباتهم الحاضرة وأمالهم المستقبلة، والثانية نزعية كثيرة من كتاب القصص إلى أن يفترضوا بطريقة شعورية أو لاشعورية الكثير مما يكتبون من خبراتهم الشخصية، ويعبرون عما يدور بأنفسهم من مشاعر ورغبات». (ميد غليم وهدى برادة، ١٩٦٤، من ١٢٦ - ١٢٩).

وهذا الأساس السابق اصطلاح على تسميه بالعلمية النفسية *-Psychologi cal degerminism* والعلمية النفسية من الافتراضات الأساسية في تفسير اختبار تفهم الموضوع. وبعد فرض العلمية النفسية حالة خاصة في قانون الطيبة بمعنى أن كل شئ يقال أو يكتب بوصفه استجابة لمثير - شأنه في ذلك شأن كل نتاج سيكولوجي له معناه وسببه الدينامي (محمد الزيادي، ١٩٦٩، من ٢٢٤).

ال المسلمات التي يقوم عليها الاختبار:

يقدم «لندرى» عدة مسلمات يرى أن اختبار تفهم الموضوع يقوم عليها وهي:

١- إذا قدم للفرد موقف منه يسمح باستجابات مختلفة، فإن الاستجابات المعنية التي تصدر عنه تعكس أنماطه الاستجابية المميزة ونزعاته الاستجابية.

٢- إذا كانت الاستجابات الممكنة غير محدودة نسبياً (غموض المثير)،

فإن نزعات الاستجابة سوف يكشف عنها مدى أوضاع مما يكشف عنه في حالة تحديد الاستجابات الممكنة^(١).

٣- إذا تحرر موقف الاستجابة من قيود الواقع المأثور، فإنه يمكن استئثار النزعات الاستجابة التي يتزداد في الاعتراف بها والتي قد لا يكون واعياً بها فضلاً عن النزعات الاستجابة التي يعرفها والتي لا يتزداد في الاعتراف بها.

٤- الاستجابات المعينة الممكنة لا تحدّد فقط بالدّوافع والخصائص الثابتة نسبياً ولكنها تحدّد أيضاً بعمليات وسيطة Intervening مثل دفاعات الفرد وطرازه المعرفي.

٥- تحدّد الاستجابات الممكنة جزئياً بالعوامل الذالية:

(أ) الحالات الانفعالية الواقعية مثل الحزن والإحباط والضيق.

(ب) عوامل القدرة والأداء مثل الذكاء العام والسهولة اللغوية.

(ج) عوامل العديه مثل اللون والحجم والمضمون والتلليل.

(د) الأنماط الاستجابية Response set مثل السرعة والدقة والاتصياع.

٦- المعنى الذي يضفيه المقصوص على موقف الاختبار يؤثر في تحديد أنماط الاستجابة، وفي تحديد الحالات الانفعالية.

٧- يتأثر موقف الاختبار بعوامل مثل:

(أ) العلاقة بين الفاحص والمفحوص، وهي تتأثر بدورها بشخصية الفاحص.

(ب) الموقف الفيزيقي الذي يطبق فيه الاختبار.

(ج) خبرات الحياة التي تعرض لها المفحوص في الماضي.

(١) نقوم «الأشاعة» على هذا الأساس حيث يكون المثير هاماً وغامضاً في نفس الوقت (صلاح مخيم، ١٩٦٧ شائعات معركة يونيو ١٩٦٧، القاهرة الانجلو المصرية).

- (د) خبرات المفحوص بالاختبارات السيكولوجية .
- (هـ) العوامل الاجرائية المختلفة مثل تعليمات الاختبار .
- 8- الجماعات التي ينتمي إليها الفرد (الطبع والعنصر والثقافة) تؤثر في تفسيره لموقف الاختبار وفي أدائه .
- 9- هناك علاقة «تناظر، Isomorphic» بين استجابات المفحوص في موقف الاختبار، وسلوكه المميز، أي أن الاستجابات والدافع العابر عنها أو المتضمنة في موقف الاختبار توجد أيضًا بوصفها نزعات سلوكية في الحياة العادلة للمفحوص، إلا أن هذا الموقف يكون أكثر تعقيداً من موقف الاختبار .
- 10- هناك خصائص معينة منتظمة في شكل الاستجابة أو نمطها ترتبط بالنزعات السلوكية المميزة للمفحوص بالرغم من عدم وجود تشابه أو تماثل ظاهر بين الاستجابة والسلوك المتضمن عنه، فمثلاً استجابة الحركة قد تشير إلى معنى الحياة الداخلية . ونسبة الافعال إلى الصفات قد ترتبط بنزعات حضارية .
- 11- تتمثل أحياناً النزعات الاستجابية المميزة للمفحوص بور غر مباشر أو رمزية في الاستجابة الممكّلة لموقف الاختبار .
- 12- الاستجابات التي تختلف اختلافاً ملحوظاً عن الاستجابات التي يعطيها نفس الشخصي لمواقيف مشابهة ، يغلب أن يكون لها دلالة أهم من دلالة الاستجابات التي تشبه إلى حد كبير الاستجابات التي أعطاها في مواقيف أخرى .
- 13- الاستجابات التي تستثار من مثيرات مختلفة ، يغلب أن تعكس جوانب هامة من الشخصية . (لنديزى، Lindzey، ١٩٦١، ص ١٤٦ - ١٤٩) .
الاختبار ونظرية التحليل النفسي:
 يعد اختبار تفهم الموضوع وسيلة لفحص ديناميات الشخصية ، كما تعبّر

عن نفسها في العلاقات الاجتماعية والأسرية، وفي ادراكيها وتفسيرها، وهو أحد الاختبارات التي تستند إلى نظرية التحليل النفسي وتعتمد على مفاهيمها الأساسية:

١- اللاشعور: يستند الاختبار إلى أن هناك نزعات ورغبات وخبرات موجودة لدى الفرد ولكنه لا يعرفها، ومن ثم لا يمكنه الافصاح عنها في مواقف الحياة، أو في استجاباته على الاختبارات السينكمترية. ولكن هذه العادة اللاشعورية يمكنها تخرج ضمن تخفيضات الفرد في قصص على لوحات الاختبار.

٢- البيت: إن هذه الحفظات والرغبات والخبرات التي توجد في اللاشعور الفرد كان من الممكن أن تخرج إلى حيز الشعور، لو لا هذه القوى التي تحول دون ظهورها، التي يطلق عليها «قوى الكابحة».

٣- الاستقطاب: أن مفهوم الاستقطاب مفهوم تحليلي نفسي لا جدال. وبالرغم من أن مفهوم الاستقطاب، كعملية دفاعية تستخدمها «الآباء، في الصاق ما لا ترضى عنده من نزعات لاشعورية بالأخرى». وبالرغم من امتداد هذا المفهوم ليتناول أكثر من نوع واحد من الظواهر النفسية، فإنه يقتصر على استيعاب ما يستثيره الاختبارات الاستقطابية المختلفة من عمليات نفسية، ذلك أن الاستقطاب كما يقرر فرويد، في كتابه (البطوطم والتابو)، ليس من الضروري أن يكون عملية دفاعية، بل أنه قد يظهر أحياناً في المجالات التي لا يُكزن فيها ثمة صراع. أن استقطاب الحالات الداخلية على العالم الخارجي عملية أولية تؤثر بدورها في ادراكياتنا الحسية، وتساهم بنصيب كبير في تشكيل عالمنا الخارجي، وفي ظروف لم تحدد بدقة بعد - يمكن أن نسقط ادراكياتنا الذاتية للعمليات العقلية والانفعالية على العالم الخارجي، كمدركات حسية. وتدخل في تشكيل عالمنا الخارجي، في الوقت الذي كان يجب أن تظل فيه في عالمنا الداخلي (فرويد ١٩١٨، Feud، من ٨٥٧). ويعتقد بلاك، أن هذه العبارة التي وردت على لسان فرويد تحوى كل ما هو

ضروري ولازم لوضع نظرية سليمة عن الاسقاط عامة. «فصور المدركات السابقة التي يكتنها الفرد تؤثر في ادراكه للمثيرات الرهنة». آيت وبلاك Abt & Bellak، ١٩٥٩، ص ٢٩). فمهما هو الاسقاط هنا يبين لنا كيف أن العوامل الداخلية تلعب دوراً حاسماً في ادراك الواقع الخارجي. وجدير بالذكر هنا أن العوامل الداخلية تلعب دوراً حاسماً في ادراك الواقع الخارجي.

وجدير بالذكر هنا أن ابهام الموقف وغموضه في الاختبارات الاسقاطية وأعطاء المفهوم الحرية المطلقة في إعادة بناء Reconstruction الموقف الخارجي (المثير يؤدي إلى اتاحة الفرصة للعوامل الداخلية للقيام بدور رئيس).

٤- التوحد: أن توحد المفهوم مع أحد شخصيات القصة التي يصنعاها إنما يمثل «القناة التي تتبع الرغبات والمحفزات المحبوبة أن تخرج، وقد تم الصاقها بشخصية في القصة أو يبعد من شخصياتها. ويهمنا هنا أن نشير إلى أن المرفق السيكومترى، من هذه النقطة موقف بالغ التبسيط والسانجا، فهو يحدد البطل في القصص، بوصفه موضوع «التوحد» للمستجيب، وذلك استناداً إلى أشياء كثيرة، منها أن يكون من نفس سن و الجنس المستجيب، وذلك أنه يقوم بنفس العمل أو تكون له نفس الاهتمامات .. كذلك يحدد البطل - موضوع التوحد - بأنه مركز القصة أو الشخصية الأولى التي تدور حولها أحداث القصة أن البطل بهذه الوضوح القاطع لا يمكن دائماً هو موضوع «التوحد» الوحيد للمستجيب بل كثيراً ما يكون موضوع التوحد لمستجيب شخصية غير ظاهرة، كل منها ترمز لجانب معين من جوانب شخصيته. فالتوحد المتعدد، ذلك المفهوم الذي أشار إلى جونز Jones في كتابه هاملت والأوديبية Hamlet and the Oedipus من المفاهيم التي كثيراً ما تفرقت على أصحاب الاتجاه السيكومترى في تفسير الاختبار، إذ أن البطل - كموضوع توحد للمستجيب - بهذه الوضوح القاطع كثيراً ما يرمز للجوانب الشعورية أو غير العميقة أو التي لا تلقي مقاومة شديدة من الشخصية.

٥- الأزاحة: أن هذا الميكانيزم الدفاعي كثيراً ما تلتقي به في استجابات المفحوصين على الاختبار. ويظهر في صورة ازاحة المبوب والمشاعر التي تتعرض لكتب شديد، إلى موضوعات أخرى تافهة وبعيدة، فالعدوانية تجاه الآب مثلاً تزاح من البطاقات التي تستثير استجابات تتصل بالأسرة - إلى موضوعات تفاهة، وازاء بطاقات لاستثير استجابات أسرية وفي سياق غير أسرى. وهذا يعني أن نشير أيضاً إلى أن النظرية السيكومترية قد تحول بيننا وبين لدرراك المعنى العميق لمثل هذا الموقف فاغفال استجابات من هذا النوع برغم ندرتها الاحصائية قد يغوت علينا فهم الحقيقة ويوقدنا في فهم سطحي خاطئ فنلوجه في الصورة الدفاعية صورة حقيقة، وعميقة لبناء الشخصية. (فرج احمد فرج، ١٩٦٥، ص ٦٧).

٦- الطرح ومقابل الطرح: «القد قام الدليل على أن أي علاقة بين فردین من الناس انما هي أولاً وأخيراً علاقة بين ذاتية، وبالتالي فإن الموضوعية الحقة هي التي تأخذ في الاعتبار متغير الذاتية، وبعبارة أخرى فإنه لا سبيل إلى استبعاد الطرح Transference ومقابل الطرح Counter transference في أي موقف انساني بما في ذلك موقف المجرب في معمل علم النفس أو موقف القياس النفسي (مصطفى زبور ١٩٦٩، التصدير).

ويرى لندزى أن «العلاقة بين الفاحص والمفحوص في اختبار تفهم الموضوع يكون لها تأثير هام في الاستجابة. فقد ينظر المفحوص إلى الفاحص بوصفه أعلى منه أو بوصفه زميلاً له أو أقل منه، وقد تعتبره مشجعاً وعطوفاً أو مهدداً وشريراً، وقد يرى فيه شخصاً غامضاً، أو شخصاً يسعى إلى معرفة شيئاً أكثر عن الناس، إلى غير ذلك من تفسيرات قد تؤثر في الاستجابة، هذا فضلاً عن أن ماهية الفاحص من حيث سنته وجنسه وأسلوبه واتجاهه نحو المفحوص. كل هذه عوامل قد يكون لها أثرها في الاستجابة وفي تعاون المفحوص (لندزى Lindzey, ١٩٦١، ص ١٦٩).

ويذكر بلاك «أن العلاقة بين المفحوس والفاхس تشبه في مشاكلها تلك التي نقابلها في موضع «الطرح»، ومن ثم فإن الجو الأمثل لموقف الاختبار هو الذي يشعر فيه المريض بأنه هو والمعالجة يعلمان سوياً وبعد في أمر هام للغاية، ومفهود بالنسبة له وليس بأمر يحمل في طياته نذر التهديد» (بلاك ١٩٥٤، ص ٤٠).
Bellak

وعلى هذا يمكننا أن ننر إلى ما يزورونا به اختبار تفهم الموضوع T.A.T. من استجابات في ضوء مفاهيم التحليل النفسي السابقة وغيرها من بقية المفاهيم والمبادئ التحليلية.

ان اختبار تفهم الموضوع، يوصفه مجموعة من الصور تختلف درجات غموضها وخصائصها الموضوعية. وان كانت تمثل عينة واسعة لمختلفة المواقف الانسانية وغير الانسانية يتبع للمفحوس أن يمزج بين عالمه الداخلي، وواقعه النفسي، وبين الخصائص المادية لهذه المدركات التي تعطى بطاقات الاختبار، الا أن الفمومن وعدم الوضوح، واطلاق العنوان للخيال ازاء هذه المثيرات وتكون قصبة عنها، يجعل الوزن الاكبر هنا لعامل البناء الداخلي. ان الاستجابة هنا تصيب بمثابة محصلة لانقاء الواقع الخارجي، والواقع الداخلي، غير أن فهمنا لهذه الاستجابة يجب أن يكون مستدماً من فهمنا النظري للعمليات الأولية، والهيكلية الدافعية، ومراحل النمو النفسي والجنسي .. الخ.

الثبات والصدق والمعايير:

لم يثر من الجدل فيما يتصل باستخدام الأساليب الاستقطابية،قدر ما أثير حول استخدام الكم والاحصاد في معالجة بياناتها (لندزي ١٩٦٥، ٧٠). فهناك خلاف ظاهر بين علماء النفس حول قياس صدق وثبات هذه الاختبارات الاستقطابية ففريق كبير من علماء النفس، ومن يستخدمون هذه الاختبارات يؤمنون بأنها تزود الباحث بمعطيات هامة عن دينامييات

الشخصية، وأن الاتفاق كبير بين نتائجها وبين التشخيص الكلينيكي الذي يقوم به الباحث، وأن مسألة الثبات والصدق لا تعتبر مشكلة حقيقة وأن الغرض الذي وضعت من أجله هذه الاختبارات غرض كلينيكي (سيد غليم وهدى برادة، ١٩٦٤، من ٣٠) ويقرر هولت، أن اختبار تفهم الموضوع T.A.T. ليس اختباراً بالمعنى المفهوم في مقاييس الذكاء، وبالتالي فإنه يصعب تطبيق مفاهيم الثبات والصدق عليها، بغير كثير من التحفظ، فاختبار تفهم الموضوع - بحسب رأى هولت - يقدم لنا جانباً من السلوك يمكن تحليله بعديد من الطرق، ويشكل الأسان لاستنتاج خصائص عديدة للشخصية، ومن هنا فإن «هولت» يرى أننا إذا ما تساءلنا عن الثبات والصدق في اختبار تفهم الموضوع، فيتبين أن نتساءل عن ثبات وصدق السلوك اليــومي (هولت Holt، ١٩٥٢، من ٢٢١-٢٢٢). ويوضح «بللاك»، الصعوبات التي تعيق الباحثين في هذا المجال بقوله «إن من المشكلات العويصة التي يتبعون على الميكولوجيـين الأكاديميين مواجهتها صعوبة تطبيق الأساليب الاستقطابية للطرق المألوفة في تقدير الثبات والصدق. ففي بناء معايير لاختبارات الذكاء والتحصيل يتبع منهاج واضح، فنختبر عينة ممثلة للمجتمع، وتبنى المعايير على أساس منحني التوزيع، ويقارن أى فرد بعد ذلك بالنسبة لأناء عيادة التقنيـين، وتعين له نقطة معينة على التوزيع».

مثل هذا المنهاج يصعب تطبيقه بالنسبة للأساليب الاستقطابية، فأولاً يكاد يكون من المتعذر اختبار عينة تمثل قطاعاً كبيراً من المجتمع، وخاصة بالنسبة لاختبار مثل اختبار تفهم الموضوع TAT، يقوم على أسان تحليل مضمونه دينامياً، إذ أن هذا المضمون يتأثر تأثراً لا نهايةـاً بالأبنية الحضارية الفرعـية بقدر أكبر بكثير، مما هو الحال بالنسبة لمقاييس الذكاء، أو حتى اختبار رورشاخ مثلاً. وحتى إذا أمكن اتباع هذا المنهاج المعياري، ولو بقدر معين فإن فائدته لن تكون كبيرة. ذلك أنه في الأساليب الاستقطابية لا نهم فقط بموقع الفرد بالنسبة لمتوال السلوك في مجتمع، ولكننا نهـم أيضاً وأساساً بجوانب الاستجابة المميزة لهذا الفرد بالذات.

وإذا طبق المنهج الاحصائي في الأساليب الاسقاطية، فإنه يكون منهجاً ذاتياً، تجزيئياً، بينما تكون قيمة الأساليب الاسقاطية في نظرتها الكلية للشخصية ومن ثم فإن تجزئة الاستجابات يفقد النتائج كثيراً من دلالاتها،
 (بللاك ١٩٥٤ Bellak، ص ٣٢-٣١)

وعلى الرغم من وجهة نظر بللاك هذه فإنه يقدم لنا استمارة لرصد وتحليل القصص في اختبار T.A.T، تتضمن بدوراً للتقدير وإن تكون قد استمدت من مفاهيم التحليل النفسي، كالتطابق والصراع والحيل الدفاعية (الكتب - التكروين المضاد - التبرير - العزل - التكross - الانكار) ... والقلق ... الخ، إلا أنها تهدف في النهاية إلى حساب تكرار ظهور هذه البنود في قصص المفحوص. وبللاك ف بذلك لا يختلف عن «موراي Murray، الذي أكد أن تفسير قصص اختبار تفهم الموضوع يحتاج إلى فاحص خبير بالاختبار، تم إعداده إعداداً جيداً ليكون ملماً بالأمراض النفسية والعقلية ومبادئ التحليل النفسي». (سيد غديم وهدى برادة، ١٩٦٤، ص ١٣٩). ثم راح ينظر إلى الاستجابات من زوايا متعددة الرؤى مثل البطل الرئيسي الذي يظهر في القصص وال حاجات والضغوط البيئية. سعياً وراء تقدير كمٍ لهذه الاستجابات ومعالجة احصائية للنتائج (المراجع السابق، ص ١٤٤).

وفي نفس هذا الاتجاه سار تومكينز Thomkins (١٩٤٧) الذي وضع قوائم أربعة رسمية يسرّر وفقها تحليل القصص هي:

- . ١- المتجهات Vectors
- . ٢- المستويات Levels
- . ٣- الظروف Conditions
- . ٤- الخصائص Qualities

وكذلك شتيرن Siern (١٩٥٠) الذي فدم طريقة تقتضى بأن يقوم الفاحص بتقدير الاستجابة في جدول، يشتمل على الموضوع - ارتباط الصفة بالصورة ارتباط عناصر القصة فيما بينها - الاتجاه العقلي - الاتجاه الوجانى - البطل - الموقف - المحتوى.

وعلى الرغم من أن هذه البنود، وفدادن التقدير التي وضعها أصحابها صعياً وراء مزيد من الموضوعية، فإن الخبرة الحية في تطبيق الاختبار تضمنا أمام جوهر الأزمة العلمية الناجمة عن هذا المنهج، وتطرح أمامنا تساؤلاً ملحاً قوامه: مانا نفس؟ وكيف نفس؟

أن القصة الثانية التي أدلّى بها أحد المصايبين الظاهرين - في الدراسة الحالية على اللوحة 8BM تعتبر مثلاً حيّاً على ذلك:

«فيه انطباعين عن الصورة مختلفين عن بعض. الشخص اللي موجود أصيب في حادثة يعني مما أقل فيه رصاص في ذراعه، والشخص اللي في أيده سكينة أو مطرقة بيحاول اخراج الجزء أو الرصاص، يعني هي حاجة دخلت جسمه وبيحاول يخرجها من ذراعه أول حاجة بيعملها عثمان يقدر ينقذه بعد كده. وشاييف انطباع تاني مختلف مما يعني الاشخاص دول ارتكبو جريمة مع الشخص هو قتلوه فيها، وعايزين ياخدوا جزء من جسمه يعني نتصور أن ده جاسوس وعايزين يخدوا ذراعه عشان يثبتوا للدولة بـناعتهم أنهم قتلوا، وهنا بيقطعوا ذراعه يخدوه كدليل يثبتوا بيده إنهم قتلوا الجاسوس وبعدين الشخص الظاهر في الصورة ولايس غامق منفصل عن الصور يعني مالهوش علاقة بالأحداث اللي في الصورة، يعني كان ممكن ما يبقا في الصورة خالص. يعني هي الصورة كانت تبقى طبيعية أكثر لو هو مش فيها. يعني هو ممكن يتغير حاجات كثير مثلاً لو جت المباحثت ممكن يسألوه. هل هو جاسوس ولا مش جاسوس، ولما هو مش جاسوس أيه اللي جابه في الوقت ده بالذات. وليه تم ارتكاب الجريمة أمامه مباشرة. ومن

خلال التحقيق اللي حا يستمر مع الشخص ده، هو ان كان جاسوس حايقدروا
يوصلوا منه لحالات كثيرة وخطيرة. ومن المنتظر اللي بيبدو أنه منفصل عن
الأحداث بيقى شخص عنده امكانيات كثيرة، ولو كان مش جاسوس حيطلع
براءة ويروح لحال سبيله. بس .. طيب أنا لاحظت أن فيه في الآخر فيه
بن دقية ده بيؤكد أن فيه جريمة ممكن يكون هم اللي ارتكبواها وممكن يكون
حد ثانى. وممكن يكون انتحر فيها فى ذراعه، يعني ممكن قلبه أو دماغه
ويؤدى إلى اصابة مباشرة.

أتنا إذا ما أردنا ان نقدر هذه الاستجابة على أساس من المحتوى الظاهر
فأتنا ستفشل في تحقيق ذلك، وسوف نجد أنفسنا أمام جوهر القصيدة، ولن
نخرج منها اذا نفذنا ما يقترحه «موراى» أو «بللاك» أو «شترين» أو غيرهم
من أن نقدم القصة على فنات التقدير التي ترتكن إليها، ثم تضيف فنات
جديدة تتضمن التشكك أو الغاء الاستجابة أو التأرجح بين التقىضين، فأن
ذلك يلغى أي قيمة علمية للتفسير، فالمسألة لن تكون مجرد عناصر جديدة
تضاف إلى ما سبقها، بل ان «الشكك والتردد» وطرح العديد من الاحتمالات
والغاء ما سبق من استجابات انتا يعني استحالة اقامة فنات وبنود للتقدير.
وفي الوقت نفسه فان «الشكك» وطرح العديد من الاحتمالات والغاء ما سبق
من استجابات، هي في حد ذاتها استجابات تعيننا بأكثر من أي شئ آخر في
القصة. ومن هنا لا يمكن تجاهلها في أية محاولة لاقامة التفسير.

أن المخرج الوحيد من هذه المشكلة هو أن تعتبر القصة بمثابة جشطلت
ذى ذلة ومتزى، ومن ثم تبذل الجهد العلمي الحقيقي في محاولة فهم ما
تنطوى عليه الاستجابة من معنى، ومن هنا سوف يجد المفسر انه لا مذاصل
أمامه من اللجوء إلى المحتوى الكامن للاستجابة، حتى يتمتنى له أن يدرك
هذا المعنى. ويقدمه من خلال تفسيرات فاهمه وبالتالي فإنه يقترب من
الإنسان في هذه الحالة الأخيرة، بقدر ما يبتعد عنه اذا ما لجأ إلى المحتوى
الظاهر للاستجابة والتي بدون فنات التقدير.

إن المفسر هنا من خلال هذا المنهج - نهج المحتوى الكامن - يبعد أكثر موضوعية وصدقًا، مما هو عليه من خلال النهج الآخر - نهج المحتوى الظاهر وفداد التقدير - حيث يفقد هناك الإنسان - موضوع علم النفس - باسم الموضوعية ذاتها.

ولذا أن نتساءل أية موضوعية تلك التي تقوم على المحتوى الظاهر للاستجابة، فتقوم من ثم على إغفال كل الميكانيزمات الدفاعية، التي تزدري إلى تحرير الاستجابة وتعميمها فنجد على سبيل المثال أن «شتيرين» قد فسر بطريقته قصة لصبي عن اللوح (١٠) يقول فيها «دى صورة ابن، أبوه بيحبه كثير ويعامله بحنان ورفق وهو في سبيل أن يقبله الولد بيقول لنفسه أن آباء بيحبه كثير، وأن من الواجب أيضاً أن هو يحب أبوه كثير، والولد اشتغل وكسب ثغور كثيرة وكان يعطيها لأبيه، وكانتا هما الاثنين عايدين سعداء جداً». وانتهى شتيرين إلى أن «الابن يحب آباء اعترافاً بالجميل، وأنه ليس ثمة صراع بينهما بل اتفاق واعتراف بالفضل». ذلك في الوقت الذي يفسر فيه قصة المفحوص على اللوحة 3BM على أنها «صراع بين الآباء والأبناء»، وبكاء لفقد الوالدين، وعقاب عن طريق الأحداث ذاتها.

ثم لنأخذ «الصراع بين الآباء والأبناء» في اللوحة رقم (١١). (سيد غنيم وهدى برادة، ١٩٦٤، ص ١٧٠ - ١٨٣).

فلو أن «شتيرين» نظر إلى قصص المفحوص على أنها «جسستك»، ووضع في اعتباره مبدأ «التكامل» و«التنقاء الواقع»، لتبيّن له أن «مساعدة الطفل لأبيه، في اللوح (١٠) قد تخفي وراءها عدوانية كاملة، وأن هذه الاستجابة قد ظهرت على هنا التحول بتأثير ميكانيزمات دفاعية كالانكار أو التكريس المعناد». وقد تكون مساعدة الطفل لأبيه، ليست تعبيراً من حب وإنما تهدف إلى أن تضع الأب في موقف الصنف والاحتياج بينما تضع الابن في موقف القوة والتحفظ. ومن هنا فقد تكون عدوانية الابن تجاه الأب - والتي اتضحت في اللوحة 11.3 BM - والتي تولد لديها شيئاً من مشاعر الذنب هي

التي تسببت في تلك الاستجابة وليس الحب والاعراف بالفصل . ولكن ذلك كله ينبع ألا ينسينا جوهر الفمنية . وهي أن أصحاب الموقف السيكومترى يحاولون نقل مفاهيمهم بمعرفتها النظرى الفمنى ، إلى اختيارات ترتبط باطار نظرى متكامل ومخاير تماما لاطار النظرى ، الذى ظهرت داخله هذه المفاهيم .

فالمفاهيم السيكومترية ، ترتبط أساسا بموقف نظرى معين من الشخصية ، يقوم على اعتبارها ظاهرة شعورية فى أساسها . كما أن المجال الأساسى الذى ظهرت فيه مفاهيم « الثبات والصدق والمعايير » هو مجال قياس الذكاء والقدرات العقلية ، وكل هذا حدد لها طابعها المميز .

بينما كان ظهور الاختبارات الاسقاطية نتيجة - وان جاءت متأخرة - لميلاد التحليل النفسى ، ومن ثم فان اطارها النظري ، يعتمد أساسا على مفاهيم التحليل النفسى كالكتب واللاشعور والاسقاط وغيرها ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، فان هذه الاختبارات الاسقاطية ظهرت فى مجال دراسة الشخصية وصراعاتها وجذباتها الانفعالية ومن هنا ، فان المشكلة الرئيسية هي محاولة نقل مفاهيم القياس النفسى الى الاختبارات الاسقاطية على الرغم من اختلاف طبيعة الموقف الفكري النظري لكل منها ، واختلاف المجال الذى يهدف الى دراسة كل نوع من هذه الاختبارات .
 (فرج احمد فرج ١٩٦٥ ، ص ٤٣) .

ويكون لنا فى النهاية ان نتساءل : إذا كان الهدف من استخدام الاختبارات الاسقاطية هو الوصول إلى الأعمق للتعرف على المستوى الكامن فيها ، فكيف يصبح لنا ادنى أن نتجه إلى « تقدير المحتوى الظاهر ، للاستجابات ، باستخدام ينبع للتقدير ؟

وسوف نعرض فيما يلى بشئ من التفاصيل لمفاهيم الثبات والصدق والمعايير :

الثباتات : Reliability

ان معامل ثبات الاختبار هو معامل الارتباط بين نتيجة الاختبار ونفسه، في فرستين مختلفتين وبالرغم من ان لحساب معامل ثبات الاختبار طرقاً مختلفة ولحساب هذا المعامل عملياً، فان الطريقة المباشرة تشمل على تطبيق الاختبار الا انها تقوم جميعاً على الأسس الذي سبق ايسناه، (السيد خيرى، ١٩٧٠، ص ١٥) ... والاختبارات بهذا المعنى وسائل لقياس التوازن النفسية المختلفة، كما يقيس المتر التوازن الطولية، والكيلو التوازن الوزنية، والساعة التوازن الزمنية، وتعتمد صحة القياس على مدى ثبات الشئين مرات متتالية، (فؤاد البهى، ١٩٧١، ص ١٣) وإذا كان هذا هو الثبات كما تقدمه كتب الاحصاء، فإن هذا يجوز في المعايير التي تتناول ظواهر مادية ثابتة نسبياً كالأطوال والأوزان وما إلى ذلك، وإن كانت هي أيضاً تتأثر بالظروف الخارجية. أما بالنسبة للظواهر النفسية، فإن ثباتها لا يماثل ثبات الأشياء المادية. وإن كان في امكاننا القول بأن الأطوال تتأثر بالحرارة تماماً كما أن الذكاء قد يتتأثر بالظروف الخارجية المحيطة بالشخص أثناء قياس الذكاء. فإن ذلك لا يمكن تطبيقه على ما تهدف إليه الاختبارات الاسقاطية. لأن أول عقبة سوق تقابلنا هي عبارة «نفون الشئين»، التي ترد دائماً على تعريف ثبات الاختبارات السيكومترية. فال المشكلة الأساسية في ثبات الاختبارات الاسقاطية، وخاصة ثبات الاستجابة عند اعادة الاختبار ترجع إلى عدم الفصل بين جانبيين أساسيين في الاستجابات، جانب المحتوى الظاهري، وجانباً المحتوى الكامن. فقد تغير صورة الاستجابات بفعل ميكانيزمات الدفاع، وقد تنقلب إلى النقيض تماماً بفعل التكوينات المضادة، إلا أن المعنى الكامن خلف هذه الاستجابات لا يتغير.

وعلى الرغم من ذلك فإن «تومكنز» يقرر أن معامل ثبات الاختبار عن طريق اعادة تطبيقه مرة أخرى قد يصل إلى ٨، أو ٩، وذلك باستخدام طريقة موراي في تقدير الحاجات والصنفوط. وينتوقف حجم معامل الثبات

على عوامل منها الفترة بين مرتبى تطبيق الاختبار، ودرجة الصلابة - المرونة لدى المفحوص. فنجد أنه بلغ .٨، عندما كانت الفترة الفاصلة بين التطبيقيين شهرين فقط، وأنه انخفض إلى .٦، عندما كانت الفترة ستة شهور وأصبح .٥، عندما وصلت إلى عشرة شهور.

وعند المراقبين وصفار الأطفال حيث توافق الشخصية وتغيرها أمر مستمر، نجد أن معامل الثبات لا يتجاوز .٤٦، بينما كان أعلى من ذلك في حالة مجموعة من العصابيينطبق عليهم الاختبار مرتين حيث بلغ .١٩، وذلك لما تتسم به الشخصية من جمود (تومكنز Tomins ١٩٤٧، ص .٦).

وهناك جانب آخر من جوانب الثبات، وهو الاتفاق بين المفسرين المختلفين لنفس الاستجابات. ويقرر هولت Holt أنه كلما كان التصنيف ببساطة ويشتمل على فئات كبيرة فإنه يكون من الأسهل الحصول على ثبات مناسب، ولهذا السبب فإن معاملات ثبات تصنيف فئات معقدة وعالية التمايز تكون عادة غير مرتفعة، في حين ترتفع معاملات ثبات التصنيف على أساس فئات قليلة وببساطة. (مايمان وكوتнер Mayman & Kutner ١٩٤٧، ص من ٣٦٥ - ٣٦٨).

وكثيراً ما يكون انخفاض معامل ثبات التقدير والتفسير ناتجاً عن عدم تدريب المشتغلين بالاختبار تدريباً كافياً أو عدم وجود إطار نظري متتكامل يحيط به المفسرون بدرجة واحدة وكافية.

لذلك يذكر لنا تومكنز Tomins أن الدراسات الخاصة بثبات الاختبار عن طريق الاتفاق بين المفسرين يكشف عن اختلافات باللغة فيما يتعلق بدرجة الثبات فهي تتراوح بين .٣ و .٩٦.. وأن هذا التباين يرجع لاختلاف نظم التفسير، ويرجع كذلك إلى درجة ما يتحقق للمفسر من خبرة وتدريب، الأمر الذي لا يمكن دانما قياسه ومنيبته.

ويذكر تومكنز أن موراي Murray قد تمكن في العيادة النفسية بجامعة

هارفارد من استخدام نظام الفئات الذي أعده (ال حاجات - المتفوّظ) مع تحقيق معامل اتفاق مرتفع، فقد درب بعض الأخصائيين تدريجياً متعيناً إلى الدرجة التي اتفقت فيها تقديراته مع تقديراته بمعامل ارتباط قدره ٩٥٪.

ويشير تومنكز لبحث قامت بإجرائه «كلارك»، لتحديد ما يسمى بثبات المفسر وقد حصلت على معاملات ارتباط بلغت ٩٠٪ أو يزيد فيما يتعلق بفئات التقدير، ولكن فيما يختص بفئة «ال حاجات»، فقد انخفض معامل الارتباط إلى ٣٠٪ وتصرّب «كلارك»، مثلاً بعملية التقدير التي أدت إلى هذا الانخفاض بقصة رجل يرغب في الزواج، حيث قدرت «كلارك» الرغبة في أنها تتضمن حاجتين هما الحب والاشياع الجنسي، بينما قدرها مفسر آخر على أنها حاجة إلى الحب فحسب، ويرى تومنكز أن هذه المسألة تتعلق جزئياً بمدى وضوح تعريف فئات التقدير. (تومكز Tomkins ١٩٤٧، ص ٤، ص ٥). وينبغي أن نشير هنا إلى أن ما يسمى بثبات المفسر أو المقدر والذي يعبر جانباً من جوانب ثبات الاختبار، إنما يمكن مدى اتفاق المفسرين المختلفين فيما يقدمونه من تفسيرات لنفس القصص، وبعبارة أخرى فأننا هنا بصدده مدى صدق المفسر. إن ثبات المفسر ليس ثباتاً لاختبار أدنى، وإنما هو - في حقيقة الأمر - وسيلة لاختبار صدق التفسير، أي أنه يمكننا أن نرد ما يعرف بثبات المفسر إلى صدق التفسير والمفسر الذي يستعين باطار نظرى فيما يقدم من تفسيرات فاهمة، ومن ثم يمكن هنا مشاكل صدق التفسير والمفسرين، لا مشاكل ثبات الاختبار. (محمد رشاد كفافي، ١٩٧٣، ص ٢٦ - ٢٥).

الصدق : Validity

الاختبار الصادق يعني ما وضع لقياسه. فمعامل الصدق لأى مقياس أو اختبار يبين مدى صلاحيته لقياس الصفة أو الخاصية المفقودة. وينبغي أن نفهم أن معامل الصدق المطلقاً لا معنى له، بمعنى أن الاختبار قد يكون

له معامل صدق عالٍ في قياس صفة خاصة، بينما يختلف الأمر بالنسبة لصفة أخرى.

ولكن الاختبارات الاسقاطية - كما يذكر نونكاس - ليست مصممة لتقدير صفة واحدة وهي لا تقوم بطريقة آلية. فالاختبار نفسه لا يتطلب الصدق. بقدر ما يتطلب تأويله ذلك. وبينما نجد مبادئ الصدق الخاصة بالاختبارات المهنية وسلام الاتجاهات الاجتماعية معروفة تمام المعرفة، نجد الصدق في حالة الاختبارات الاسقاطية أقل اتصالاً لفهمها، ولا تحظى أهميتها إلا بتقدير قليل. فقد يجل المشتغل باختبار تفهم الموضوع T.A.T أن الصورة التي رسمها للمفهوم من خلال قصصه، ومن التماسك وأن أجزاءها متربطة (التكامل والتقاء الواقع) بحيث أنه لا يشعر بحاجة إلى تبني الصدق الخارجي. وعلى أي حال فإن الكثير من النتائج المستخلصة هي أمر كيفية يصعب اخضاع صدقها لاختبار موضوعي.

إن المشتغل باختبار تفهم الموضوع T.A.T يبحث أكثر ما يبحث عن الصدق في هذا الاتفاق بين ما يكتشفه من جوانب الشخص، والواقع المعروفة من حياته (مبدأ التقاء الواقع).

ونظراً لأن اختبار تفهم الموضوع لا يمكن تقويمه بدرجات، على الطريقة التي تنسى في حالة اختبار للكفاءة المهنية مثلاً، فإنه في العادة لا يختصع لهذا الدرب من طرائق تحقيق الصدق التي يألفها النفسي المنشغل بالاختبارات المهنية. فبدلاً من الصفة الواحدة (وهي النجاح في الوظيفة) التي هي موضع التقويم في الاختبارات المهنية، يجد الفاحص الاسقاطي نفسه أمام تقديرات لأنواع كثيرة مختلفة من الصفات التي لا يمكن أن تتحدد من الناحية السلوكية (نونكاس، ١٩٦٣، ص من ٢٥٨ - ٢٥٩).

ومن هنا فإن الاتجاه السيكومترى حينما يحاول نقل مفاهيمه إلى المجال الاسقاطى إنما يعزل الاختبار عن أساسه النظري. إن الصدق هنا هو صدق

الاطار النظري الذي يقوم عليه الاختبار. والمعاهيم النظرية الاساسية التي أدت إلى ظهور هذا الاختبار.

وفي مجال الدراسات الكلينيكية يكتشف لنا صدق اختبار تفهم الموضوع، ومثال ذلك تلك الحالة التي درسها «موراي ومورجان»، والتي كشف فيها الاختبار عن جميع الاتجاهات الرئيسية التي أمكن كشفها بعد تحليل نفسي دام خمسة شهور. ولقد علق تومكلاز على هذه الدراسة بقوله : أنه يمكن توجيه النقد إليها على أساس استخدام منهج لم يبرهن على صدقه بع (ويعني التحليل النفسي لاثبات صدق طريقة أخرى غير صادقة) (Tomkins 1947، ص ١٠). ولكن تومكلاز لم يتتبه في تعقيبه هذا الى توافق محكّات علمية يستخدمها المحللون النفسيون، وهي تثبت صدق ما يقدّمونه من تفسيرات، وعلى الرغم من اعتراض تومكلاز على منهج التحليل النفسي كمنهج صادق فإنه يشير الى دراسة متعمقة قام بها لأحد المفحوصين، فوجد أن معظم الموضوعات الرئيسية في قصصه على الاختبار بدت كمحنوى لأحلامه، ولكن لم تبد كل موضوعات الاختبار في الأحلام كما هو الحال أيضاً في دراسة ساراسون Sarason التي كشفت عن وجود نشابة بين مادة الاختبار والاحلام في ٤٤ حالة. ويخلص تومكلاز من هنا كله الى أن الاختبار يلقى مزيداً من الصنوه على ما يعتمل في نفس الانسان من رغبات أثثر مما تبدي في الأحلام. (المرجع السابق، ص ١١). ولعل من أهم الدراسات في هذا المجال، مقارنة النتائج التي يزودنا بها الاختبار عن مجموعات ذات فروق معروفة كالذئاب المرضية المختلفة، مع التشخيصات التي تم التوصل اليها. ومثال ذلك دراسة هاريسون Harrison (1965) التي أوضحت أنه أمكن الرصول الى استدلالات تشخيصية صحيحة في ٧٥ % من الحالات المرضية في مجموعة عددها ٤٠ مريضاً مودعين باحدى المستشفيات.

ويوجه عام يمكننا القول بأن الدراسات التي استخدمت الاختبار في

التشخيص الفارق Differential diagnosis وكشفت عن فروق في الاستجابات بين فئات مرضية مختلفة يمكن اعتبارها دليلاً على صدق الاختبار، فمثلك الصدق في مثل هذه الدراسات هو تأييد النظرة، والخبرة الكلينيكية لها. ومن هنا يتضح لنا مدى التناقض الذي يقع فيه «بللاك»، عندما يقرر بأن مشاكل صدق اختبار تفهم الموضوع T.A.T. يتبع معالجتها وحسماً في ميدان التجريب إذ أن الموقف الكلينيكي لا يختص باختبار صدق الأداة، وأن عالم النفس يتبع أن يضع بين يديه أكبر قدر من المعلومات عن المريض بما في ذلك تاريخ حياته، فإن قصص الاختبار تعتبر مكملة لتلك المعلومات (بللاك Bellak ١٩٥٤ ، ص ١٢٧).

لقد قات بللاك أن الصدق في الاختبارات الاستقطابية ليس صدق الأداة، بل هو صدق التفسير والمفسر، ومن ثم فإنه يصبح من واجب عالم النفس وقد توافرت له المعلومات الكافية أن يلجأ إلى معلمير المنهج الكلينيكي من تكامل والتقاء للواقع ووفرة وخصوصية وغيرها ليتحقق صدق تفسيره، فذلك هو المبرر لاستعانة عالم النفس بهذه المعلومات.

إن بللاك يقع في تناقض واضح عندما يوصى بتوافق المعلومات عن تاريخ الحياة وغيرها لمعنى في متناول مفسر الاختبار، في الوقت الذي ينظر فيه إلى الاختبار على أنه أداة يتم حسم مشكلات صدقها في ميدان التجريب. ولم يدر بخلد بللاك أنها يرد على نفسه عندما يقول، أنه بالنسبة للبعض فإن المشاكل الرئيسية لم تتبدد في الاختبار، وقد يرجع ذلك إلى ميكانيزم التجنب Avoidance الذي يمتص بوجه خاص الحصول على البيانات الاستقطابية ، بحيث إذا ما تبين من سجل الاختبار أن المفحوس يستخدم التجنب كحيلة دفاعية رئيسية، فإن هذه الواقعية في حد ذاتها تدعونا إلى الريبة في أنه يمكن هنالك الكثير مما لم يتبدد في القصص، (المراجع السابق).

ولم يوضح لنا بلاك كيف يمكن لعالم النفس التجريبي والذي يتبعه عليه أن يجسم قضية صدق الاختبار ويعالجها أن تجنب ميكانيزم «التجنب» الذي يمكن أن يعرق كل محاولة للتفسير لا تستند إلى المنهج الكلينيكي بمعاييره.

المعايير : Norms

ليس لدرجة فرد ما في اختبار من اختبارات القدرات مثلاً من دلالة في حد ذاتها، وإنما تتحدد دلالتها بالرجوع إلى معايير الاختبار، حيث نحدد مكان هذه الدرجة بالنسبة إلى المدروسة. أما في الاختبارات الاستقطابية فإن الاستجابة لا تستمد دلالتها من شروعها بين أفراد المجموعة، وإنما تستمد دلالتها من الاطمئنان النظري الذي ينتمي إليه الاختبار.

ومن هنا فإن خطورة نقل هذا المفهوم من المجال السيكومترى إلى المجال الاستقطابى إنما تكمن في عدم فهم الاطمئنان النظري لعملية الاستقطاب بحيث يزدري ذلك إلى قصر الاهتمام على الاستجابات الشائعة المتكررة، ومعالجتها احصائياً، على حساب المعنى والدلالة النفسية للاستجابة.

وترى «انستازى»، أن الأسلوب الاستقطابية تتسم بالنقص اذا ما قررت على أساس من «المعايير» المتطلبة في الاختبار، وأنه بعد ثلاثة عقود زاخرة بالنتائج السلبية المتعلقة بهذه الأسلوب، فإن مكانتها خلت دون تغيير، مما حدا بأحد الدارسين لتراث الموضوع إلى القول بأنه مازال في هذا الميدان «كلينيكيون متخصصون، وأحصائيون مرتابون»، وهي ترى أن هذه المسألة تتضمن اذا ما سلمنا بأن هذه الأسلوب لا تعد بمثابة اختبارات، ثم تشير إلى ما تصفه بأن يمثل جهداً طموحاً لتحويل اختبار الرورشاخ واختبار تفهم الموضوع كأساليبين استقطابيين إلى أداتين سيكومتربيتين، وذلك بما قدمه زوبين Zubin & Eron and Schumer (1968) . ولكن انستازى تعود فتدقول، أنه من غير المناسب القيام بمحاولات لتقويم هذه الأسلوب في صوره

اجراءات القياس النفسي المعتادة، بل انها تعلق ما لهذه الاساليب كأدوات كلينيكية من قيمة على ما يتم به الكلينيكي من خبرة. ومن ثم فانه، ليس من الممكن تقديرها مستقلة عن يستخدمها. واكثر من هذا فانها تسلم بأما لاساليب الاسقاطية من قيمة، اثنا يكمن في تفسيرها بالاجراءات الكلينيكية الكيفية، بأكثر من تقديرها كميا كأدوات للقياس النفسي. (المراجع السابق).

وهذا التناقض الذى وقعت فيه انسازى قد يجد ما يفسره في انها حاولت ان تأخذ موقفا وسطا ، ما بين افتئاعها واصرارها على نمط مسبق من الدقة العملية هو الانموذج الفيزيائى الرياضى من ناحية ، وبين افتئاعها من ناحية اخرى بالاساليب الكلينيكية.

أن تطبيق المنهج السيكومترى على الاساليب الامقاطية ، قد يتأدى بنا الى علم دقيق ، ولكنه بالتأكيد علما بالموضوع ، موضوع علم النفس ، فنحن اذ نعمل ذلك اثنا نفقد الظاهرة الانسانية ، موضوع الدراسة من أجل الوصول الى نمط مسبق من الدقة العلمية .

وليس معنى هذا اثنا نرفض مفهوم «المعايير» ، ولكننا فقط نرى أن هذا المفهوم ينبغي تعديله ليتناسب مع طبيعة الاختبارات الاسقاطية واطارها النظري . فالاختبارات الاسقاطية ، اختبارات كلينيكية ، ومن ثم فالمعايير التي تلائمها هي معايير المنهج الكلينيكي . ومعايير هذا المنهج تصل بنا أيضا الى الدقة العلمية ، ولكن مشكلته ان دقته هذه ليست تلك الدقة المسبقة ، دقة الانموذج الفيزيائى الرياضى ، التي ألفها بعض علماء القياس النفسي ولم يألقوا غيرها .

ولقد وضع روزنرفيج، نوعين من المعايير لاختبار تفهم الموضوع فى محاولة منه لبناء معايير سيكومترية للاختبار : الأولى معايير تفهمية AP-
perceptive norms وهى موجهة بالمتغيرات الموجودة باللوحة Stimuli
والثانية معايير للموضوع Thematic norms وهى موجهة oriented
بديناميات شخصية المفهوسون Subject oriented وذلك على أساس أن المفهوس مقيد داخليا نسبيا ، ومتحرر داخليا نسبيا .

وأوضح روزنرفيج، أنه من الخطأ أن نتصور أن الاستجابة الشائعة لفرد ما على اختبار تفهم الموضوع، تكافيء إلى حد ما الاستجابة الصحيحة على اختبار سيكومترى كما أوضح أن المعايير لا تسهم بدور في معرفة ما هو شائع في استجابة فرد ما قدر اسهامها في معرفة ما هو متميز ومنفرد في سلوكه كفرد، ومن هنا تساعدنا المعايير في فهم الفرد داخلياً فضلاً عن فهمه بالنسبة إلى أقرانه.

ولكن روزنرفيج، تذهب إلى نقطة وصفها بأنها باللغة الأهمية حين اصناف قد يتفق مفهوم في استجابته على بطاقة مع ما هو شائع بالنسبة لهذه البطاقة، فهل يعني هذا بالضرورة أنه في مستوى التخيل على الأقل يشارك الأغلبية في تفهمهما لهذه البطاقة؟ الإجابة تتوقف على ما إذا كان هذا الاتفاق اتفاقاً عارضاً أم أساسياً. ولا تستطيع التفرقة بين هذا وذلك إلا بنظرة شاملة لاستجاباته تلك في ضوء بقية استجاباته فقد تقدمنا بقية استجاباته إلى أن مثل هذا الاتفاق، اتفاق عارض لا يحمل في ضوء هذه النظرة الكلية نفس المعنى . (Rosenzweig, Resenzweig, 1949, ص ٤٧٥ - ٤٨٢). يعود روزنرفيج بعبارة هذه إلى معايير المنهج الكلينيكي ليستمد دلالة الاستجابات من الوحدة الكلية لقصص المفحوص، ليس من الاستجابات الشائعة على بطاقة من البطاقات.

ثم جاءت نتائج دراسته الثانية والتي اشترك معه فيها فلمنج لتصنع تساولاً أمام فكرة بناء معايير بهذا المعنى لاختبار تفهم الموضوع. فقد أوضح الباحثان أن البطاقة البيضاء رقم ١٦ لا تصلح لبناء معايير وأكتفى باستخدامها في دراسة الزمن الكلى للرجوع ومجموع الكلمات مع بقية البطاقات (Rosenzweig & Flemin, 1949, ص ٤٨٣ - ٥٠٣).

ومعنى هذا أن الأداة الاسقاطية كلما ابتعدت عن التعدد والوضوح أي كلما اقتربت من دورها كاداة اسقاطية، فإنها تصبح غير صالح لبناء معايير بالمعنى السيكومترى ومن هنا فإن أي محاولة لبناء معايير بهذا المعنى، إنما

تكون على حساب الاختبار كأداة أسلقاطية ، بالاقتراب به ما أمكن من التحدد ، بحيث يمكن حصر الاستجابات الشائعة ومعالجتها احصانيا .

وقد يكون أكثر أهمية من ذلك أن أي فرد ، هو من ناحية ككل الناس (من حيث هو كائن بشري) ومن ناحية أخرى كبعض الناس (الذين يشاركون معه في ثقافته وبيئته وما إلى ذلك) ومن ناحية ثالثة ليس كأحد من الناس . ومن هنا فالاختبار السيكومترى إنما يكشف عن الجانبين الأول والثانى ، والاختبار الاسقاطى يقدر ما يكون واضحًا وحدى ، ويقدر ما يمس المفحوص ، أي يقدر ما يقترب من الاختبار السيكومترى – فهو يكشف عن الجانبين الأول والثانى . وكلما ازداد غموضاً وعدم تحديد ، وابتعادًا عن المفحوص ، ييسر عملية الاسقاط ، راج يكشف عن الجانب الثالث ، والذي يمثل الفردية الفريدة للكائن البشري وهو ما تهدف إليه حقاً وفعلاً الدراسة الكليدية .

ومن ثم فاللوجة البيهتاء لا تصلح لإقامة معايير بالمعنى السيكومترى لأنها لا تكشف عن ما يشارك فيه الفرد مع كل الناس أو بعض الناس ، بل هي تكشف عن ما لا يشارك فيه الفرد مع الآخرين ، أي ما يميزه وحده وهو ما يهم الكليدي .

وعلى ذلك فإن اختبار مثل «الرورشاخ» ، كان من البسيط أن يقوم على معايير تعتمد على الشائع والمألوف . بل هو كاختبار امبيريقى يعتمد أساساً على ذلك ، ويهدف إلى الوصول إلى نوع من القوانين تشبه قوانين التوازن ولا تسمح بالفهم . فعندما تتميز استجابات الفرد بسمات محددة وعلامات مميزة يتم تشخيصه على أنه هيسثيرى أو عصابى قهوى أو ما إلى ذلك . دون محاولة ما يمكن وراء ذلك ، أي دون محاولة لتناول الشق الثاني من التشخيص وهو الأكثر أهمية ونطوى الموارنة Accommodation ومن هنا فإن محاولة إقامة معايير تقوم على الاستجابة الشائعة ، إنما يكون على حساب عملية الاسقاط ذاتها ، ومحاولة حصر الاستجابات في أضيق نطاق ممكن بحيث يمكن معالجتها احصانيا .

كما أن محاولة تعديل لوحات الاختبار باحلال مناظر من البيئة المحلية

بدلاً من اللوحات الأولية كذلك المحارلة التي قام بها المركز القومي لبحوث الاجتماعية والجنائية (١٩٧٤) - لا تجعل الاختبار أكثر ملامحة للبيئة وإنما تجعل اللوحات أكثر مساساً بالمفحوس مما يفيد عملية الاسقاط، فتتأثر الاستجابات لنكشف عن ما يشتراك فيه المفحوس مع كل الناس، وما يشتراك فيه مع بعض الناس، وتتفق عملية الاسقاط عند هذا الحد فلا تتخطاها لما هو أهم، بل لما هو صميمى، لا تتخطاها إلى مالا يشتراك فيه المفحوس مع أحد من الناس لنكشف عن فريديته الفريدة، والتي هي هدف أي دراسة كليدية .

كذلك فإن ما ينبغي أن نتبهبه إليه هنا أن الاختبارات السيكومترية التقليدية إنما تقوم على منطق الشعور. منطق العمليات الثانوية، في حين أن الأساليب الاصطigmatica إنما تقوم على منطق العمليات الأولية والثانوية معاً، ومن ثم فإننا إذا ما أردنا أن نقوم بالأساليب الاصطigmatica كاختبارات سيكولوجية، فإنه ينبغي أن نستمد معايير هذا التقويم من هذا المتعلق الجديد أساساً، لأن نلجم إلى معايير مستمدة من منطق الشعور وحده .

٢- استخدام اختبار تفهم الموضوع في التشخيص :

أولاً ، الأهمية التشخيصية للأختبار :

على الرغم من أن موراي Murray نفسه لا يلح بشكل خاص في كتابه الأساس «استقصاءات في الشخصية Explorations in personality» على استخدام التشخيصي للأختبار، فإن بعض الباحثين يؤكدون على أهمية استخدام الاختبار، وخاصة في مجال التشخيص الفارق .

ففقد ذكر هولت Holt ان اختبار تفهم الموضوع TAT أداة متعددة الأبعاد تستخرج من المفحوس كثيراً من الحقائق المتصلة به، وقد أصبح الاختبار، على الرغم مما يجد الباحث من صعوبة في اجرائه وتفسيره، ثاني الاختبارات النفسية - بعد الرورشاخ - في كثرة استخدامه في العيادات النفسية ، (هولت Holt ١٩٥٢ ، ص ١٨٢) .

كما ذكر رابايرت، أن العلماء يوصون باستخدام اختبار تفهم الموضوع

من أجل الحصول على التاريخ «السيكباترى»، ومن أجل تحديد نوع العلاج الذى يصلح للحالة، والمدة التى يحتمل أن يستغرقها، وفي تقدير ما يترتب على العلاج من تعسٍ، (رابابورت Rapaport ١٩٤٦، من ٥٠٠).

أما شتيرن، فيرى أن اختبار تفهم الموضوع بعد اختبارات منهياً تطبيقياً في دراسة شخصية، فهو ليس فقط معيناً علمياً فيما يلقى الصنوء على جنبات عديدة منها، ولكنه أكثر من ذلك بعد آداة تشخيصية في مجال التطبيق السيكولوجي ومجال الطب النفسي (شتيرن Siern ١٩٥٠ من ١١٣).

أما سيموندز، فقد ذكر في حديثه عن هذا الاختبار أنه «حين نشر موراي اختباره هذا ادركت على الفور أنه آداة يمكن أن تساهم في دراسة الشخصية تكون أكثر عمقاً من أي دراسة تستخدم فيها الاختبارات الأخرى المعروفة ... كما أدركت أيضاً أنه آداة قيمة في التشخيص لما يتتيحه من معرفة بديناميات الفرد سيموندز Symonds ١٩٤١، من ٧.

ولقد ذكر ماسرمان وبالكتن أن الاختبار، «يلقى الصنوء على طبيعة الطرح Transference لدى المفحوص». إذ أن القصص قد توضع اتجاهات المريض نحو المعالج، (ماسرمان وبالكتن Masserman & Balken ١٩٣٨ من ٨٢).

وفي مجال التشخيص الفارق Differential Diagnosis ظهرت مجموعة كبيرة من البحوث. استخدمت لاختبار تفهم الموضوع في التمييز بين فئات كلينيكية مختلفة فقد استخدم «كوتاش» ١٥ صورة من اختبار تفهم الموضوع T.A.T. (هي العشرة الأولى وخمساً انتقاها من العشرة الثانية) على ٦٠ مفحوصاً من يتصفون بالشخصية السيكوباتية والضعف العقلي في نفس الوقت، وانتهى إلى النتائج الذالية :

١ - أن اختبار تفهم الموضوع من أنساب الأدوات - أن لم يكن أنسابها على الاطلاق - لدراسة مثل هذه الموضوعات.

- ٢ - أن ضعف العقول يعانون من المصراعات النفسية الداخلية، وذلك على العكس مما قد يظن البعض.
- ٣ - لكل صورة من صور الاختبار قدرتها على استئارة نفس الاستجابات من الفوضى.
- ٤ - أن أكثر الاستجابات أو المحاور التفصيلية التي وردت في قسم من مفهومها هي كما يلى مرتبة تنازلياً من حيث كثرة التواتر.
- القلق من الانفصال عن الأسرة - الوصف - الظروف إلى المستقبل -
 - الصراح الداخلى - مشاعر الأثم - الموت - الاكتئاب - المدوان - الشبقية - الانتحار.
- ٥ - بلغ عدد الاستجابات التي لم تكن تعدو وصف الصورة دون الاشارة إلى أي نوع من أنواع الصراع الداخلى ١٨٧ استجابة ، ويأخذ كوتاش من هذا دليلاً على قيمة الاختبار. بعد أن تبين أن هذه الاستجابات لم تقتصر على صورة واحدة أو عدد محدود من الصور، وأن المفحوصين كانوا يستجيبون بمجرد الوصف للثلاث عشر صورة من بين الخمسة عشر التي استخدموها. ومعنى هنا أن الذى يملأ على المفحوص أن يستجيب للصورة استجابة وصفية لا يمكن أن يكون ما تمتاز به هذه الصورة من خصائص موضوعية ولا لاستجاب لها جميع المفحوصين بمجرد الوصف الموضوعى، وإنما الذى يحدد ذلك هو ما يتم من تفاعل بين المفحوص والصورة.
- ٦ - أمكن ترتيب الصور التي استخدمها كوتاش من حيث قدرتها على استئارة الاستجابات في نفس المفحوصين على النحو التالي :
- ٤ - ١٠ - ٣ - ٨ - ٢ - ١ - ١٤ - ١٥ - . (كوتاش Kutash ١٩٤٣ ، من ٣١٩ - ٣٣٠).

ومن الواضح أن كوتاش قد اهتم بالدرجة الأولى بالمحظى الظاهر للاختبار وتكرار الاستجابات، وكان يهدف إلى التوصل إلى علامات معيبة لهذه الفئة من المرضى، ولم يكن يسعى إلى التشخيص بمعناه العلمي ولقد

جمع (لندزى)، و (برادفورد)، و (تاجيسى)، - (Lindzey & Bradford and Tej- jessy 1959) فى شكل قاموا باستنتاجات الكلينيكين الذين قاموا بدراسة العلامات المميزة لقصص اختبار تفهم الموضوع، الخاصة بمجموعات مختلفة من المرضى. ويرى (هاريسون)، أن هذه الاستنتاجات تمثل آراء غير ملزمة، ومن المحتمل أن تكون متأثرة بتحريفات ادراكية، وبأخطاء فى اختيار العينة، فهى لا ينبغى اعتبارها أكثر من كونها مجرد مصدر قيم للفرض، وذلك للتثبت منها تجريبياً. وأضاف (هاريسون)، أن هذه الاستنتاجات عندما كانت تتعرض بين العين والعين لعملية الاختبار- Test ing فان هذه الافتراضات كانت غالباً لا تتحقق، (Harrison 1965، ص ٥٨١).

أما (كارليل Carlile 1952) فقد قام بتحليل العاجات - الضغوط فى قصص المراهقات السويات والمراهقات العصابيات. ووجد اختلافات طفيفة بينهما.

ونمة أبحاث أخرى قد أوضحت الاختلافات بين استجابات الأسواء واستجابات مجموعات مختلفة منه العصابيين والذهانيين على لوحات الاختبار مثل دراسة دانا Dana (1956) وايرون Eron (1950) وسنجر Singer (1954) ودراسة وينترورث Wontworth (1950) التي أوضحت فيها مرضى الصرع تظاهر فى قصصهم سمات مميزة بارزة، كما استطاع لندزى وآخرون (Lindezy et al. 1958) من خلال التقييم الشامل لقصص الاختبار أن يميز بين ذوى الجنسية المطلية وبين ذوى الجنسية الفيروية، بدرجة من الدقة تصل الى ٩٥٪.

كما قام دافيسون Davison (1953) باستخدام الاختبار فى مقارنة ٦٠ من المرضى بالمستشفيات الذين يمثلون مجموعات عصابية مختلفة. وتوصل من خلال مقارنة قصص المفحوصين الى أن مرضى الاكتئاب

يسريون قصصاً تشمل على نزعات عدوانية وعلى علاقات شخصية تتسم بتناقض المشاعر، أكثر من بقية المجموعات الأخرى من المرضى، وأن مرضي «الهيبوفرينيا» *Hypothymia* يعطون أكثر من غيرهم قصصاً ذات نهايات غير محددة، وتشتمل على علاقات شخصية قليلة نسبياً.

وقام سيلفر (Silver ١٩٦٢) بمقارنة قصص اختبار تفهم الموضوع لمجموعات من العصابيين، ومجموعات ضابطة من الأسواء، وقد أعطى العصابيون قصصاً قصيرة، وميلة بموضوعات جنسية صريحة، وخالية من الطموح والإنجاز ومشاعر الذنب.

ومن الواضح أن هذه الدراسات على تعددتها لم تخرج عن كونها دراسات مقارنة تسعى إلى التمييز بين فئة و أخرى من العصابيين أو الذهانين أو تهدف إلى استخراج علامات مميزة لاستجابات كل فئة من هذه الفئات. وصولاً إلى معايير ثابتة يتم الرجوع إليها، فهي بذلك ت THEM على الاختبار مفاهيم القياس النفسي (السيكرومترى).

ولم تكون الدراسات العربية التي استخدمت هذا الاختبار مختلفة في ذلك عن الدراسات الأجنبية، باستثناء دراسة فرج أحمد فرج (١٩٦٥) غير أنها انتصرت كلها على التمييز بين الجائعين وغير الجائعين فقد قام حمزة Hamza (١٩٥٣) بتطبيق بطاقات الاختبار على ثمانين حدثاً جائعاً، تراوحت أعمارهم من ٨ إلى ١٢ سنة وكذلك على مجموعة ضابطة من الأسواء تتكون من ثمانين ولداً اختبروا من بين المترددين على الأندية والصالات الشعبية. ومن ينتمون إلى عائلات من نفس المستوى، وقد قام الباحث بتحليل القصص وتصنيف نتائج التحليل إلى فئتين رئيستين : القوى الصادرة من بطل القصة، والقوى الصادرة من البيئة أو كما يسميها موراي Murray «الصنفوط».

وقد اشتملت الفئة الأولى على عشر متغيرات مثل : الانجاز والعدوان

والسيطرة ... الخ. واشتملت اللغة الثانية على ثمانية متغيرات العدوان والسيطرة ... الخ. وقد عرف الباحث هذه المتغيرات.

٤- اختبار تفهم الموضوع للمستين S.A.T

نشر بللاك Bellak في عام ١٩٤٩ اختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T.) وكان هذا امتداداً لاختبار تفهم الموضوع ويرى بللاك أن روح العصر قد اقتضت بطبيعة الحال أن نواجه اهتمامنا صوب ابتكار امتداد لفنية تتجاوز العينات الحالية وفقاً لمدى تفهم الموضوع وهي الفنية التي ثبت نفعها العميم بالنسبة لاختبار تفهم الموضوع T.A.T. واختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T ب بحيث يمكن تطبيق هذه الفنية على مشكلات جيل المستين كذلك. وبذلك تكون قد حصلنا على فديات تغطي على وجه التقريب كل مراحل الحياة.

ومعروف أنه يوجد في الوقت الحاضر أكثر من ٢٠ مليون أمريكي، أى ١٠٪ من تعداد السكان في الولايات المتحدة فوق سن الخامسة والستين ، كما أن نسبتهم المئوية سوف تزداد بصورة مضطردة وذلك بحسب التوقعات الديمografية البسيطة.

ومن ثم فإن مشكلات المستين عديدة، كما يصفها سلوات Sloate على سبيل المثال وكما وردت في عرض شامل نشرته الجمعية النفسية الأمريكية. طبيعة وهدف الاختبار:

من المعروف أن مشكلات المستين غالباً ما تتركز حول الشعور بالوحدة والاحساس بعدم النفع والتعرض للمرض والعجز، والتقدير المنخفض لقيمة الذات وليس من المحم أن يستمر الموقف عليه هذا النحو.

ويقول بللاك : نحن لم نتمكن من التوصل إلى صيغة مثالية عندما كرسنا جهودنا من أجل تقديم مثيرات Stimuli تساعدنا في الحصول على صورة تعكس تفهم مشكلات الشيخوخة، فكان علينا أن نصمم صوراً غامضة إلى

الدرجة التي تكشف عن التفاوت الفردي القبيح وفي الوقت نفسه تقوم بعمل مرآة تعكس المواقف والمشكلات القائمة حالياً والتي يرى المستوى أنها تقيدهم في الوقت الحاضر.

بنية اختبار تفهم الموضوع للمسنين :

كان علينا فيما يتعلق بأختبار تفهم الموضوع للمسنين أن نبدأ ببعض أفكار عملية بخصوص تلك الموضوعات التي أردنا أن نيرز أهميتها. وإذا ما تعينا الخبرة الكlinيكيّة جانباً، فإن الموضوعات التي تمت مناقشتها في دراسات علم الشيخوخة كان يبدو أنها وثيقة الصلة بهذا المجال.

وكنا نهدف إلى تصميم صور يمكن أن تثير موضوعات كما قد تعلمنا من خبرتنا في عياداتنا الخاصة وغيرها من المجالات العلاجية أنها ذات دلالة خاصة بالنسبة للمسنين. ورسمت سونيا سوريل بلاك Sonya Sorel Bellak سلسلة متناثلة مكونة من ٤٤ صورة تم تصويرها «فوتوستاتي»، ثم قدمتها إلى عينات تم تحديدها على أساس اختلاف فئات المسنين فيعوضهم كان يعمل ، وبعوضهم كان متقاعداً، وكان البعض الآخر في مؤسسات لرعاية المسنين، أما البعض الآخر فكان يعيش في بيوبتهم ... الخ.

وطوال مرحلة جمع القصص (والتي تم تسجيل معظمها على أشرطة التسجيل). أصبح من الواضح أن بعض الصور نادراً ما كان يساعد المبحوث على سرد قصص جيدة بينما حفظت صور آخر المبحوثين على سرد قصص محدودة جداً من حيث التباعين. وتم رفض أو تعديل ٣٠ صورة من ٤٤ صورة حتى توصلنا في النهاية إلى المجموعة الراهنة المكونة من ١٦ صورة.

وأثبت التشخيص الكlinيكي فشل بعض الصور في أحداث الجذب المنشود وذلك بسبب الغموض غير الكافي بالاضافة إلى انعدام الاهتمام بموضوع معين (من جانب المفحوصين) وللغرابة الشديدة فقد اندرجت تحت الفئة

الثانية صورة عائلة في حالة حداد تظهر خلف صندوق النعش في دار للعازم وقد يهد انعدام القصص ذات المحتوى الدسم من حيث الأفكار كاستجابة لهذه الصورة مت sincا مع الانطباع الكلينيكي الشائع الذي مزاده أن المسنين يميلون إلى أن يكونوا واقعيين جدا فيما يتعلق بالموت أو ببساطة - أنهم يتذجنون أي شيء يرتبط به .

وفي بعض الأحوال الأخرى فقد أعيد رسم الصور أو حذفها تماما لفشلها في أحداث التداعي المتزمعة . وأعتقدنا في تلك المرحلة أن مشكلة التحكم الحركي وفقدانه تمثل مشكلة باللغة الخطورة بالنسبة للمسلمين .

وكان أن قدمنا صورة شخص مسن يقع منه أحد عكازيه ، متوجهين استخلاصا من هذه الموضوعات ولكننا وجدنا أن الاستجابة كانت ضئيلة ، فالقصص لم تبد أي محاولة خاصة بقصد تناول فقدن التحكم الحركي أو الخوف من فقدانه ، وبصفة عامة فإنها لم تثير اهتماما كبيرا من حيث طول القصص أو حيوية الموضوعات .

وحالنا تناول هذه المشكلة بتقديم صورة أخرى : صورة شخص مسن يقف عند الأفريز (الرصيف)^٩ بينما يجري ولد صغير عبر الشارع الذي يبع بعربات التقل والسيارات . واعتقدنا أن موقفا شائعا ومتداولا في المدن يمكن أن يقدم لنا انعكاسات من الممكن تعميمها فيما يتعلق بفقدان السرعة والرشاقة (خفة الحركة) ، وبالتالي الاخطار الناجمة عن ذلك بالنسبة للمسلمين . وكان يبدو من المحتمل أن تسفر عن إبراز سمات فردية مختلفة من قبيل : الغضب ، والاشتغال على الذات ، والتكييف ، والخوف من الاصابة ، والانسحاب ، وحسد الصغار . وبالرغم من هذا فإنه حتى بعد إعادة رسم الصورة مرتين لا يبرز المشكلة ، فان معظم الاستجابات ، بكل بساطة تناولت الولد ولم تمس مشكلة عبور الشارع على الاطلاق . وحتى بعد حذف الولد من الصورة فإنه لم ترد قصة واحدة تعبر عن الاهتمام بمشكلة المرور ، ولذا حذفنا هذه الصورة من سلسلة الصور .

وعرضت صورة أخرى تبين مكان دفع ثمن الحاجات في «سوبر ماركت»، يقصد استهلاض استجابات مرتبطة بالاهتمامات الاقتصادية (التي يعتقد أنها من الممكن أن تكون مصدر قلق شائع بين المستهلكين، ومن الممكن أن تعكس ضرورب قلق فردي، بل غير عقلاني أكثر من الاهتمامات العادلة) ولكننا وجدنا أن هذه الصورة أيضاً غير مثمرة، فحذفنا هي الأخرى.

وتقرر أن تكون الشخصيات التي تظهر في الصورة غامضة من حيث الجنس، وصممت اللوحات في أحجام (مقاسات) أكبر قليلاً من لوحات اختبار تفهم الموضوع للأطفال CAT واختبار تفهم الموضوع TAT وأضعين في اعتبارنا أن مشكلة صنف الأبعاض مشكلة شائعة بين المستهلكين.

وقد شكل الجو النفسي الذي يسود الصور مشكلة خاصة، فهذه الصور لم يتم تصميمها من أجل التوصل إلى معرفة مشكلات نفسية معكنة. وعلى أساس هذا التعريف فإنه ليس من المتوقع أن تفيض هذه الصور بالسرور والبهجة، كما هو الحال بالنسبة لاختبار تفهم الموضوع T.A.T. واختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T. إلى حد ما فهما ليسا اختبارين مبهجين. وقد بذلت بعض المحاولات بقصد عدم إخراج الاختبار وصورة في إطار كليب أو عبوز تماماً حتى لا يتلطىء من عزيمة المفحوصين إلى العد الذي يطعهم يتجاذبون مثل هذه المهمة.

وقد أولينا قدرًا كبيراً من الاهتمام لمحاولة جعل خلفيات الصور مناسبة لمواصف حياة شخصية، واجتماعية، واقتصادية مختلفة تضم أي جنسيات مختلفة.

أن أي شخص كانت له معاملات مع المستهلكين على وجه الاطلاق يكون قد عاش الحقيقة التي مودها أن أي شخص يبلغ من العمر ثمانين عاماً يغلب عليه أن يتحدث عن شخص آخر في نفس العمر بقوله : ذلك الرجل العجوز، أو تلك المرأة العجوز، وفي درجة معينة من انكار المرء لعمره، تبدو شائعة

جدا، ومن وجهة النظر هذه فان مقاومة هذا التطابق مع شخصيات مطاعنة في السن بطريقة واضحة في الصور تقول أن مقاومة هذا التطابق تبدو وكأنها أمر يكاد يستحيل تعاشه (حسبنا أن نتذكر في هذا المقام التعديل الذي أدخله طومسون Thompson على اختبار تفهم الموضع T.A.T للسود والذي لا يلقى منهم - وقت نشره - اقبالا أقل من الاختبار غير المعدل).

تطبيقات الفنية :

بعد اختبار تفهم الموضع للمسنين S.A.T. فنية تسهم في استخدامات عديدة مختلفة ومن ثم فإن كفامة الذين يطبقون هذه الفنية (وهو لاء الذين يقومون بتأديتها) تتوقف على الفرض المنشود من أجله يستخدم هذا الاختبار. فإذا رغب ممارس عام (طبيب غير متخصص) أو أخصائى اجتماعى بدون أنى تدريب خاص في مجال الطب النفسي أو العلاج النفسي. يقول إذا رغب هذا أو ذاك في إثراه قدرته العادية على الاستجواب بالحصول على بعض الاستجابات المعطاة عن هذه الصورة كمعلومات اجتماعية على بعض الاستجابات المعطاة عن هذه الصورة كمعلومات اجتماعية على المستوى الشعورى فحسب فليس من المطلوب الحصول على المزيد من المؤهلات لتطبيق الاختبار لتوسيع نطاقه. وبمعنى هذا أنه فيما يتعلق بتطبيق الاختبار لا يلزم أن يتمتع القائم به على أكثر من الحصافة الكلينيكية العاديه التي تعنى تقديم الصور ببلادة ومع الكلمات التي توصى باستخدامها هنا.

ونشمل العوامل العامة مراعاة تهيئة مقعد مريح للمريض، وخلق جو نفسى يتس بالرود، كما يلزم إيهام بعض الاهتمام الانسانى العادى بالمريض، و، بما كانت الظروف فان هذا يجب ألا يتطرق على اتجاه مفرط فى التعاطف قد ينال من مشاعر المريض. من قبل الاشارة اليه بكلمات مثل «بابا، أو (أى حالة المريضات) «يا جدى».. وقد يدعى المرضى المسنين لأنهم منكرون للغاية أو أنهم غير يقطلين بدرجة كافية، أو أنهم لا يستطيعون الرؤية

بطريقة جيدة (قد يكون هذا صحيحاً، ومن ناحية أخرى قد يتضح أن هذا غير صحيح، فأحياناً ما يتبيّن لنا أنهم تكثروا من رؤية أشياء صغيرة، بينما لم يروا أشياء كبيرة على الأطلاق).

وبالفعل فإن مدة تركيز الانتباه بالنسبة للمسنين تعد محدودة، وغالباً ما يميلون إلى التفكير العمي (غير المجرد) بدرجة تزيد عما هو الحال بالنسبة للراشدين الذين يصغرونهم في السن. كما أنهم يفتقرن إلى القدرة على النهايز، الأمر الذي يتبدى في تفسيرهم لمحنوى الصور بالإشارة إلى أنفسهم. وبعد التحول عن المثير، أكثر شيئاً في هذه الفئة من العمر وقد يلزم أن تتم محاولات إعادة انتباههم إلى الصورة المثير برفق مع الاحتفاظ بسجل لتصيرفات الطفانية التي تصدر عنهم أثناء ذلك. وقد يكون من الضروري أو الملائم أن يتخلّل سرد المريض لقصصه تناول بعض الماء بين العين والآخر.

وكما هو الحال بالنسبة لاختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T. واختبار تفهم الموضوع T.A.T. فاننا بعد أن نلتقطي من تقديم الصور قد نعود ونسأل أسلة محددة عن بعض جديات استجابات المريض.

التعليمات :

(أ) يجب لا تستغرق كل مقابلة أكثر من نصف ساعة على أكثر تقدير، وذلك تبعاً لمدى استجابة المفحوص أو سرعة احساسه (أو احساسها) بالاجهاد. ويلزم لا نسمع بأكثر من خمس دقائق لكل صورة إلا إذا اتسمت الاستجابات بالرفض المتكرر إزاء الصورة - المثير، وفي هذه الحالة يلزم اعطاء الحالة المزيد من الوقت عندما يكون راغباً في التحدث عن صورة أخرى. وإذا لم يعط المريض أي استجابة لصورة - مثير بعينها فقل : «rimا نعود إلى هذه الصورة مرة أخرى».

(ب) احتفظ بالميكروفون بعيداً عن متناول المفحوص وذلك باستخدام

مسند الميكروفون (في حالة تسجيل القصص تسجيلا صوتيا فانه يلزم أن يتم
هذا بعد استئذنان المريض وموافقتة).

(ج) بالرغم من أن اختبار تفهم الموضوع للمسنين S.A.T. يتكون من ستة عشر صورة . فانه ليس هناك حاجة إلى استخدام كل هذه الصور عند تطبيق الاختبار . وخاصة اذا كان من المحتمل أن يتعرض المفحوس للانهاك بسرعة أو اذا كانت قدرته على التركيز محدودة من حيث المدة . واستنادا إلى الخبرة المستمدة من المعطيات клиничية فإن للباحث حرية اختيار تلك الصور التي يعتقد أنها يمكن أن تسهل أكثر من غيرها - فهم ونوصي المشكلات التي يتناولها .

وفي هذه الحالة فانه من المفيد أيضا أن نلتقط الصور ونقدمها بالسلسل التصاعدى الذى رتب عليه (صورة رقم ٥ ثم رقم ٤، ٣، ٢، ١) وأن نسجل بوضوح الصور التى تم استخدامها وإذا لم يشعر المفحوس بالإجهاد في نهاية سلسلة هذه الصور، وشعرنا بأنه من المفيد لنا أن نحصل على المزيد من المعلومات فعندئذ يمكننا أن نعرض المزيد من الصور.

وقد تركنا معظم صور اختبار تفهم الموضوع للمسنين S.A.T. غامضة فيما يتعلق ب الجنس الشخصيات التي تظهر فيها . ومع ذلك فحتى الصورتان اللتان تصورات بوضوح شخصيتين يتم التوحد معهما على أساس أنها لإناث ، والصورة التي يتم التطابق فيها مع الشخص الذى يظهر على أنه ذكر ، نقول أنه حتى هذه الصور يمكن تقديمها للمفحوس من الجنسين ورغم أن التوحد مع شخصيات من نفس الجنس قد لا يكون بمقدمة وضوح التوحد مع شخصيات غامضة (غير محددة الجنس) فإن المفحوس قد يكون أكثر استعدادا لامعان التفكير في مشكلة عميقة الجندر . أن الميل لاعزاء المشكلات إلى موضوعات غير شخصيات التوحد المباشرة هو ما تحدث عنه موراي Murray وأسماء حاجات الموضوع ، أي حاجات المفحوس التي يعزوها -

من خلال التوحد إلى موضوعات أخرى. وقد كشف هذا عن أن هذه الحاجات (المشكلات) غالباً ما تكون من النوع الذي يعتبره المفهوم غير مقبول أو محتمل على الأطلاق، ومن ثم فإنه يميل إلى أبعاده عن نفسه خطوة أخرى بالقدر الذي يسمع بالتعبير عن هذه الحاجات أو المشكلات لأنها تبدو بعيدة عنه أكثر مما هو الحال بالنسبة للتطابق الواضح مع الشخصيات محددة الجنس.

وترتبط هذه النقطة ارتباطاً وثيقاً بالصورة رقم ١٦ والتي توجد بخصوصها تعليمات خاصة عند تقديم هذه الصورة الأخيرة، ويجب على القائم بتطبيق الاختبار أن يقول : «هذه صورة لشخص نائم يحلم». أخبرنى بشئ من التفصيل عما عسى أن يكون موضوع الحلم، وأجمل العلم نابعاً بالحياة قدر الامكان. وبالرغم من أنها صورة لامرأة، إلا أنها يجب أن تستخلص من الرجال معلومات مفيدة جداً من المحتمل أن تكون مادة لا تتعرض للكثير من رقاية الذات.

(د) احتفظ بجميع الصور مقلوبة قبل وبعد عرضها. أبعد الصور عن متناول المفهوم حتى تجد أنك مستعد لعرض الصورة التالية. اعط المفهوم الصورة واعرضها عليه. ضع الصورة التالية على الصورة التي تم عرضها. ثم أبعد الصورة السابقة برفق وضعها جانباً إذا اقتضى الأمر ذلك.

وصف الصور ووصف للاستجابات الاعتيادية :

تم تصميم الصور - كما أوضناها من قبل - انعكس مشاعر المستدين وأنكلارهم وتبدأ عند عرضها بصورة خفيفة الواقع بعض الشئ. تعقبها صورة ترتبط بمشكلة محسومة ذات طابع اقتصادي، ويسبب واقعيتها الملحوظة مثل خفة وقع الصورة الأولى، فإنها تسهل من قيام المفهوم بهذه المعنة وغالباً ما ينظر إلى الصورة رقم ٣ على أنها صورة سارة تماماً. وبالرغم من أن هناك سبباً واحداً يفسر ترتيبنا للصور بهذه الطريقة، فإن كل شخص يقوم

على تطبيق الاختبار حرية استخدام حصافته الخاصة عند تطبيق الاختبار وذلك لأن يبدأ بالصورة رقم ٣ التي تشع سعادة على سبيل المثال وأن يعقب هذا بالمشهد السعيد في الصورة رقم ١٥ بقصد تشجيع شخص غير سعيد.

معطيات تتعلق باختبار تفهم الموضوع للمسنين :

يندرج اختبار تفهم الموضوع للمسنين S.A.T وفقاً للتقاليد المتبعه - تحت فئة الفنون الاصطاتية - هناك مثير يقدمه إلى مبحوث أو مبحوثة، ويتم تحفيص الاستجابات التي تتخذ صورة قصص أو كلمات أو سلوك عياني بقصد الكشف عما يزيد التوصل إلى معرفته عن ذلك المبحوث أو تلك المبحوثة.

وفي عام ١٩٥٠ أدخل بيلاك Bellak دراسة الدفاعات في الفنون الاصطاتية وتوسيع في تطبيق سيكلولوجية الأنما على هذه الفنون في بحث نشرة عام ١٩٥٤ كما أدخل - اصنافات أثربت هذا المفهوم في المجلد الذي كتبه عن اختبار الادراك الارتباطي T.A.T واختبار الادراك الارتباطي للأطفال.

أن الأسلوب المعرفي Cognitive style هو المصطلح المستخدم بصورة عامة الآن والذي يضم جملة الاستجابات التي تتوقفها على حد ما في المراجع مالفة الذكر ويقدر ما ندرس كل شخص على أنه فرد فان طرق الدراسة المركزة للخصائص المميزة لكل حالة فردية بعينها والتي تتناول موقفاً مثيراً بعيداً نقول أن طرق الدراسة هذه تؤثر على العملية Process التي ينضطلع بدراستها . ولهذا السبب فان مصطلح هيرمان رورشاخ Herman Rorschach للاستقصاء الذي يركز على دراسة بقع الحبر قد أعطى اسم «تجربة»، ولا يزال هذا المصطلح أقل من مصطلح ممكن، كما أنه يفضل على مصطلح «اختبار»، بدلالة المعنوية في علم النفس الأمريكي . ولهذا السبب فقد جاء تفصيلنا لتسمية «فنية»، تفهم الموضوع ويصدق هذا أيضاً على اختبار

تفهم الموضوع T.A.T . واختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T انتا تتناول الجشطلت الفريد لعمليات التفكير والبنية والمضمون في استجابات اناس اخرين بقدر ما يكون الأقرب من معايير معينة مفيدة يوصى باستخدامها. ان ما نشرته الجمعية النفسية الأمريكية عن معايير لاختبارات يقدم الكثير من التفاصيل عن هذه النقاط.

ما هي المعطيات الأساسية التي يجب توافرها في فتية مثل فتية تفهيم الموضوع للمسنين؟

١ - التأكيد النسبي من أن الناس سوف يقومون بالفعل بسرد قصص ذات طول ومحنوى ذى مغزى بدرجة مقبولة . وفي الحالات الراهنة فان هذا يعني أن الصور يجب أن تستخلص قصصا تكشف عن شئ ما فيما يتعلق بشخصيات ومشكلات الناس الذين يندرجون تحت فئة العمر المحددة للدراسة . أى من هم فوق سن الخامسة والستين .

ويفضل اجرائنا هذا حيث بدأنا بصفة مبدئية بم عدد كبير من الصور واكتشفنا عقم بعضها فقد حققنا شيئا يماثل اثبات عدم جدوى الاختراض العلمي : فكان من الضروري حذف بعض الصور (٨ صور من مجموع ٤٤ صورة بدأنا بها) وذلك لأن القصص كانت قصيرة وتأفهمة أو لأنها لم تعكس المشكلات التي كانا تهدف الى القاء الضوء عليها وابرازها .

٢ - يبدو أن طول القصص فيما يتعلق بالصور نفسها قد كشف عن علاقة ارتباطية قوية لمؤشر درجة الفموض Ambiguity index بسبب رأي برولا Prola (١٢) وهكذا ثبت أن هنا يعد مقياسا ومؤشرًا لمدى فائدة أى صورة بالرجوع الى هذا المعيار المقبول بصورة عامة .

٣ - ان وصف الموضوعات ودراسة معدل تواترها بعد وسيلة أخرى تفى بهذه الحاجة وتوجد وسيلة أخرى هي الصدق الظاهري Face validity القائم على الاتساق مع المعلومات الكلينيكية ، أسبابها بصورة متسبة داخليا ، حتى

بالرغم من أن الصدق الظاهري لا يحظى بمكانة كبيرة في اختبارات المهارة والذكاء، فإن الاتساق الداخلي مع مجموعات المعطيات الديناميكية ومعطيات الواقع العياني التي تحصل عليها من المقابلات الشخصية وتاريخ الحالة نقول أن كل هذا يعطى الصدق الظاهري قيمة أعظم في الحالة الراهنة.

دراسات استطلاعية تنستان إلى تفهم الموضوع للمسنين ،

كتبت نانسي ألتو بيلو Nancy Altobello رسالة علمية قامت فيها بدراسة الأمل واليأس باستخدام فنية الادراك الارتباطي للمسنين SAT وأسفرت الدراسة عن نتائج شيقة تتناقض مع الافتراضات العلمية التي قدمتها نيوجارتن Neugarten عام (١٩٦٨) عن عدم الاندماج (الاجتماعي) وتؤيد دراستها اللاحقة التي قامت بها في ١٩٧٢ والتي ذهبت إلى أن المسنين سيختارون الاندماج الشخصي مع من حولهم إذا ما توافرت وتهيأت لهم بيئة اجتماعية مساندة بدرجة نسبية .

ان كمنجز وهنرى Cummings & Henry هما اللذان توصلوا أصلاً إلى نظرية الانفكاك أو الاندماج التي قامت نيوجارتن Neugarten بتمحیصها وتقديمها فيما بعد .

كانت نيوجارتن ترى في بداية الأمر أن المسنين يعانون انخفاضاً في الاندماج الانفعالي خلال عملية الشيخوخة، وبالتالي ينسحبون من تلك الأنشطة التي كانت من خصائص حياتهم من قبل . وكان هؤلاء الأشخاص غير المندمجين - كما افترضت نيوجارتن - يتمتعون باحسان نفسى بالرفاهية والرضا بالحياة . وبالرغم من ذلك فقد وجدت نيوجارتن في دراسة لاحقة، أن هؤلاء الاشخاص المسنين الذين كانوا نشطين اجتماعياً ومندمجين هم الذين احتفظوا بدرجة عالية من الرضا بالحياة أكثر من غير المندمجين .
ولم يقتصر هدف نانسي ألتو بيلو nancy Altobello على اختبار الفروض

العلمية القائلة بأن المستدين يعبرون عن قدر أكبر من معاناة اليأس وشبح الموت والاحسان بالمناصلة مما تعبّر عنه مجموعة ضابطة من الطلاب، نقول أنها لم تهدف إلى هذا فحسب وإنما كانت تهدف أيضًا إلى معرفة مدى صدق نظرية عدم الاندماج. وحاولت تأنسى تقييم الاندماج على أساس عدد الكلمات، وتوصلت إلى تقييمات لدرجة الاندماج، وقارنت متروب الأمل واليأس التي كان يعيشها المسلمين بالقياس إلى من هم في سن الشباب، وبالاضافة إلى كل هذا فقد قارنت أيضًا فنية تفهم الموضوع للمستدين SAT باختبار تفهم الموضوع TAT واستخدمت بالنسبة للمستدين ثلاثة من لوحات اختبار تفهم الموضوع TAT وعشرين لوحات فنية تفهم الموضوع للمستدين SAT كان من ضمنها لوحات تم تعديليها أو حذفها من سلسلة اللوحات الحالية. وقد أعطى المفحوصين الأصغر سناً من المجموعة السابقة نفس مجموعة لوحات فنية تفهم الموضوع للمسلمين بنفس الطريقة ولكنهم لم يعطوا لوحات اختبار تفهم الموضوع TAT بسبب صنيق الوقت. وتم تقييم كل قصة على أساس أنواع النشاط ودرجة الاندماج بين الشخص والموضوعات التي تدور حول اليأس، والنتائج الإجمالية للإجابات. وعدد الكلمات وتم فحص كل فئة من فئات الدرجات المعطاة على أساس العمر، والفرق الجنسي، والاختلافات القائمة بين فنية تفهم الموضوع للمستدين SAT واختبار تفهم الموضوع TAT.

وفيما يتعلق بالفنادن الفرعية الغمس للانشطة وهي : الانخراط في أحلام البقطة والروتين اليومي، والسلبية، والصراع، والانتمالية Belongingness فلم تكن هناك أيّة فروق جنسية بين المبعوثين سواء في مجموعة المستدين أو في مجموعة الطلاب. ومن الملفت للنظر حقاً أن نجد أن الانشطة الأساسية للطلاب كانت هي نفس الانشطة بالنسبة للمستدين، باستثناء الروتين اليومي الذي كان أعلى بدرجة طفيفة بالنسبة للطلاب.

أما فيما يتعلق بالفنادن الفرعية الغمس التي تدرج تحت الأمل بالنسبة

لقدية تفهم الموضوع للمسنين وهي : السعادة . التفاؤل ، والجهود الرامية الى الحفاظ على الذات والقرب ذات المعنى والدلالة الايجابية ، والاهتمام بالناس فم يكن هناك فارق بين فئات العمر المختلفة .

ولم تكشف درجات الاندماج الاجتماعي عن أي فروق بين الطلاب والمسنين ويبدو أن الرجال في كلتا المجموعتين أحرزوا درجات أعلى بالنسبة للاندماج الاجتماعي المعتدل ، بينما أحرزت النساء في كلتا المجموعتين درجات أعلى بالنسبة للاندماج الاجتماعي المنخفض ووفقا للنتائج التي توصلت اليها Prola فان فئات عدد الكلمات والاندماج يبدو أنها مرتبطة ببعضها البعض ويميل الباحثين ذو العدد الأعلى للكلمات الى احراز درجات أعلى بالنسبة للمستوى العالمي من الاندماج .

وفيما يتعلق باللوحات الثلاث لاختبار تفهم الموضوع TAT التي تم استخدامها لمعرفة ما سوف تستخلصه من الصور التي تبين أنها أصغر سنا فان الانشطة التي تم تسجيلها كانت مسلفة مع نتائج فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT حيث أظهرت ترتيبها متشابها بالنسبة للانتمانية Belonging ness والت روتين اليومي . والسلبية ، وبالرغم من أن عددا قليلا للغاية من لوحات اختبار تفهم الموضوع T.A.T استخدم للتوصل الى بعض الاستنتاجات فإنه مما يعد ذا دلالة هامة أن نجد أن مثيرات مختلفة تماما أسرفت عن مضمون متشابهة من حيث الموضوع المحوري . ولم يكن في هذه الدراسة ما يساند الافتراض القائل بأن لوحات اختبار تفهم الموضوع TAT من الممكن أن تستخلص استجابات أكثر عن الأمل وأخرى أقل عن اليأس بالمقابل إلى لوحات فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT وقد كانت النتائج الإجمالية لاختبار تفهم الموضوع TAT بالفعل باعنة على اليأس أكثر من نظيراتها لفنية تفهم الموضوع للمسنين SAT فلوحات هذه الفنية لم تولد الكآبة القاتمة التي كانت متوقعة .

ولم تساند هذه الدراسة التنبؤ الذى مؤداه أن المستين سوستجيرون بصورة ساحقة بما يصور مشاعرهم واتجاهاتهم ازاء اليأس والموت. فقد كشف لقى المصمم الذى استخلصتها فتية تفهم الموضوع للمسنين SAT عن حنين وشوق لللوداد والنشاط عند المستين. وبالرغم من الخوف من العجز والموت. فإن هذه المثيرات استخلصت جديات من الأمل تشير الى أنه لا يلزم أن تنظر إلى المستين على أنهم مكتبلون وعديموا الأمل، ومنعزلون.

وبصفة عامة فإن المجموعة الضابطة المكونة من الطلاب لم تختلف كثيراً عن مجموعة المستين ولكن كانت هناك فروق ملحوظة بين الجنسين. وقد استخدمت ليبيت اكرلى Lynette Acherly فتية الادراك والارتباط للمسنين بالاضافة الى اختبار الادراك الارتباطى للموضوع TAT واختبار الرورضاخ فى استقصاء تناول المشاغل النفسية - الجنسية للشخص المسن - والأثار المحتملة للشيخوخة على تخيله الجنسي.

وذهبت ليبيت اكرلى Lynette Acherly فى افتراضاتها الى أن المستين يكشفون عن اهتمامهم بالجنس من خلال القى المصمم الذى يسردonna عن مثيرات صور، كما ذهبت الى أن اختبار الادراك الارتباطى للموضوع TAT من المحتمل أن يستخلص معدلا أعلى من الصور الخيالية الجنسية يفوق ما تستخلصه فتية تفهم الموضوع للمستين SAT وذلك بسبب الاتجاهات النمطية الجامدة عن المشاعر الجنسية لدى المستين. كما ذهبت هذه الافتراضات الى احتمال وجود نسبة أعلى من التخيلات الجنسية لدى المستين كنوعيضم عن الاشتياقات الجنسية غير المشبعة، وأن الفروق الفردية يجب أن تتعكس (تنكشف) في درجات الاستجابة الجنسية للمادة الاسقاطية أكثر مما هو الحال بالنسبة لفروق العمر.

وكانت أعمار الباحثين الذين تناولتهم ليبيت اكرلى Lynette Acherly بالدراسة تمتد من من الخامسة والستين الى السادسة والثمانين، بمتوسط عمر

٦٥، ٦ عاماً وانحراف معياري قدره ٢,٣ . ومن بين الرجال السبع كان اثنان أعزبین ، وثلاثة أرامل ، وأثنان حديثي الزواج . ومن بين النساء الثمانية كانت واحدة متزوجة ، وأربع أرامل ، وثلاث حديثات الزواج ، وقامت ليبيت بدراسة معدل التوتر لسبع موضوعات هي : الاكتتاب والوحدة والمنافسة والخصومة ، والعوانية ، وتثبيط العزيمة وخيبة الأمان ، والمشاغل الصحية ، وال الحاجة الى الرعاية النفسية *Nurturance* والانتمائية ، والتراجع ، والجنسية .

وقد أعطى المبحوثين احدى وعشرين لوحات فنية تفهم الموضوع للمسنين وأربع لوحات من لوحات اختبار تفهم الموضوع TAT وعشرون لوحات من لوحات الرورشاخ . وقد طبقت فنية تفهم الموضوع للمسنين او لا على سبع مبحوثين بينما أعطى اختبار الموضوع SAT واختبار الرورشاخ أو لا للثمانية مبحوثين اخرين وكان أشد النتائج لفتاً للنظر هو أن الجنسية لا تختلف من حياة الناس مهما تقدم بهم العمر فقد جاءت الجنسية في الترتيب الخامس من حيث الشبورة على فنية تفهم الموضوع للمسنين ولكنها (الجنسية) احتلت الترتيب الثاني على اختبار تفهم الموضوع TAT وبصورة عامة فإن نصف المبحوثين الذين كانوا يكررون النصف الآخر سناً أبدوا من الاهتمام الجنسي مثلاً أبداً النصف الآخر الأصغر سناً . ولم يوجد أي فارق ذي دلالة بين مستوى الاهتمام الجنسي عند الرجال والنساء بينما كانت هناك فروق فردية ملحوظة .

أولاً : الابحاث الحديثة ،

في عام ١٩٧٩ ابتكر فون وكان Foon and Kahn بجامعة أرزيوزونا بالولايات المتحدة الأمريكية وسيلة لتنقييم المسنين على فنية الادراك الارتباطي للمسنين SAT بقصد التمييز بين هؤلاء المسنين المصابين باعاقبة انفعالية - ادراكية وهؤلاء المسنين غير المصابين بهذه الاعاقة . استخدما طريقة هنري W.E.Henry (تحليل الاخيولة - نيويورك : وايللي ١٩٦٥) في

تقدير الدرجات المعطاة على اختبار الادراكى للمريض SAT والذى (الحالة النفسية) التحليلية والعلاقات بين الشخصية، والاعاقة، واستخدما أربعا وخمسين مبحوثا تم تشخيص نصفهم تشخيصا مستقلا ثبت منه أنهم معوقون والنصف الآخر ثبت منه أنهم غير معوقين ويصلحون بخلاف ذلك لبعض متغيرات تشمل الجنس. وطبقت معايير فنية الادراك الارتباطى على المستنين SAT على أربعة أبعاد وتم التوصل الى أفضل الدرجات Score التي تعتبر نقاطا فاصلة (بين الفئات المختلفة للمبحوثين) وتم اختيار معايير من عينة مناظرة ومتباينة بقصد معرفة الفاعلية التمييزية لدرجات معيارية سبق التوصل اليها واستخدامها بصورة راسخة. وقد تم الحصول على معدل تمييز دال عند ١٠ أو أكثر بالنسبة للأبعاد الأربع في الاتجاه الذي تبناه به. وجاءت أفضل درجة Score تنبؤية مرتبطة بالعلاقات بين الشخصية. بينما كانت الحالة النفسية تمثل أسوأ درجة تنبؤية. وكان يبدو أن هذا الاجراء المتبع عند استخدام فنية الادراك الارتباطى للمستنين SAT بعد وسيلة فرز فعالة بالنسبة للاعاقة كا أنه ساعد على الحصول على معلومات كلينيكية اضافية مفيدة.

وقد لوحظ أن فنية تفهم المرضى للمستنين SAT سهلة التطبيق على المرضى وأنهم يستجيبون لها بصورة موافقة. وبالاضافة الى هذا فإذا نظرنا وبعد من الخواص الشكلية لتقدير الاستجابات وفقا للدرجات التي يحصل عليها المرضى، فإن الشخص الذى يسردها المريض، وتقدم من التوجيهات الكلينيكية المقيدة ما يساعد القائم على الاختبار على التعرف على مشكلات أي مريض معينه. وهكذا فإن عامل الوقت عند تطبيق الاختبار والذي يعد زائدا بالنسبة لأداة (وسيلة) فرز، يتم تعويضه بالمادة الاضافية والعلاقة التي يساعد هذا الاجراء على تعميمها بين القائم على تطبيق الاختبار والمريض.

وكان يبدو أن لتقنية تفهم المرضى للمستنين مادة - مدبر وثيقة الصلة بالنسبة للشخصية والمواصفات التي تقدمها الصور.

٤- اختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T.

طبيعة الاختبار والفرض منه : Nature and purpose of the test :

ان اختبار تفهم الموضوع للأطفال يعتبر وسيلة اسقاطية أو كما يفضل بيلاك L Bellak تسميتها وسيلة للادرار الفهمي Appreceptive للبحث في الشخصية وذلك بدراسة المعانى الدينامية للفروق الفردية في ادراك المثيرات المعيارية Standard stimuli .

وهذا الاختبار سلسل Descendant لاختبار تفهم الموضوع للبار ولكن لا يقوم مقامه ولا يقع في مجال المنافسة معه . وقد صمم اختبار تفهم الموضوع لكي يطبق على الاطفال الصغار .

وقد صممت البطاقات لكي تختبر عدة مشاكل خاصة بالاطفال تدور حول مصاعب الأكل وخاصة والمشاكل الفنية بعامة ، وكذلك مشاكل التنافس بين الاخوة والأخوات ، واستجابات الاطفال حول الموقف الأرديبي والذى يبلغ ذروته في المشهد الأولى في تخيلات الأطفال حول رؤيتهم لأبوיהם في الفراش مما ويرتبط بذلك لثارة تخيلات الطفل العدوانية الداخلية والخارجية فيما يتعلق بقبول عالم الكبار وحول خوفه من بيئته وحيدها بالليل وما يرتبط بذلك من احتمال القيام بالاستدعاء ، وسلوكه في النهاب إلى المرحاض ومعاملة والديه واستجابته لذلك ويرغب بيلاك من ذلك دراسة بنية الطفل ودفعاته ودينامياته ومعالجة مشكلاته النامية .

وهذا الاختبار مثال لاختبار تفهم الموضوع للبار من حيث الاهتمام بالمحنوى الخاص بالاستجابة ، وبما أنه أيضا في قدرته في الكشف عن دينامية العلاقات بين الأشخاص .

ويقول بيلاك أن اختبار تفهم الموضوع للأطفال ذو فائدة اكلينيكية في تحديد العوامل الدينامية التي تتصل بسلوك الطفل في الجماعة وفي المدرسة أو في العناية أو اتجاه الأحداث داخل الأسرة .

واختبار C.A.T. يستفيد منه كل من المحل النفسي والطبيب النفسي والسيكولوجي والأخصائي الاجتماعي والمدرس.

وقد استخدم اختبار C.A.T. بطريقة مباشرة في العلاج كنكتيك لمنصب. وبعد أن يعطي الطفل الاستجابات الأساسية قد يرغب المعالج في أن يبعدها مع الطفل على شكل لعب ويقوم بالتأثيرات الملامنة، ويتحرر اختبار C.A.T. من القيد النقافي طالما أن موضوعات القصة تدور حول بعض الحيوانات مما يجعله أداءه صالح لاستعمال الاكتينيكي والبحوث الخاصة.

(ب) نظرية اختبار تمثيم الموضوع للأطفال Theory of the C.A.T. :
لقد استخدمت صور الحيوانات في البطاقات الخاصة بالاختبار وذلك لأن الحيوانات تلعب دورا هاما في حياة الطفل. فالحيوانات بالنسبة للطفل يمكن التعامل معها بسهولة أكثر من التعامل مع الكبار، ذلك لأن الحيوانات عادة أصغر من الإنسان، وهي فريسة الظلم والاضطهاد "Underdogs" بالإضافة إلى الدور الهام الذي تلعبه الحيوانات في القوبيا لدى الأطفال وصور التوأجد في أحلام الأطفال، أما على المستوى الشعوري فقد تعتبر الحيوانات أصدقاء الأطفال.

وذلك كله بالإضافة إلى أن بذائية الحيوانات من حيث طبيعة دفاعاتها الفعمية والشرجية تزيد من التقرير الرمزي للأطفال، ومن وجهة النظر النكينيكية من ناحية الاستفادة في الاختبار.

بإمكاننا أن نقول أن الحيوانات توفر نوعا من التخفى للمشاعر السلبية والعدوانية الخاصة بالطفل، فذلك المشاعر يمكن اخفاوها واستقامتها بسهولة على الأسد ملا بدلا من الأب.

فالطفل يستطيع بسهولة أن ينسى رغباته غير المقبولة بالتواجد الواضح مع صور الحيوانات.

وقد أوضح رورشاخ H. Rorschach تجريبيا كيف أن الاشكال الحيوانية ترتفع نسبتها كثيرا وبشكل واضح لدى الأطفال.

ويقول بيلاك Bellak انه يوجد عدد كبير من الدراسات التي تؤيد النظرية القائلة بأن الطفل يتطابق (يتوحد) identify بسهولة كبيرة مع الحيوانات. فعلا قد عبر جولد فارب Gold Farb عن اهتمامه بتخيلات الأطفال عن الحيوانات فوجد أن هناك علاقة وثيقة بين الدينامية النفسية للطفل وبين نوع من الحيوان الذي يهيمن Predominated على تخيلات الطفل ويتألخص أيضا اعتقاد كل من بلوم وهنت Blum and Hunt في أن صور الحيوانات تفضل Superiority سور الإنسان في الوحات وقد يرجع ذلك إلى أن الطفل قد يكون حبيسا في المنزل "too closet to Home" وأن الحيوان أكثر قربا للطفل، أو ان استخدام الاشكال الحيوانية تتغلب على مقاومة الطفل. كما يؤكد كل من بيندر وريابورت Bender and rapaport أن هذا المفهوم يعتبر أساس التجريب الأكليبيكي.

فقد وجد أومني Omney أن أكثر من ٧٥٪ من الصور التي ترجمت في كتب الأطفال تعنوى على أشكال الحيوانات، بينما وجد سigelman- man وأخرون أن ٥٠٪ من صور Figures الحيوانات الصخمة يفضلها الطفل.

(ج) تاريخ الاختبار : History of the C.A.T.

أن الفكرة الأساسية لاختبار C.A.T. قد نتجت بعد نتائج المناقشات بين بيلاك وارنست كيرس Kirs, E. حول المشاكل المتعلقة باختبار تفهم الموضع للكبار T.A.T.

وقد أوضح كيرس كيف أن الأطفال يتوحدون بسهولة أكثر مع الحيوانات عن الإنسان وفي الحقيقة منذ أن قدم فرويد Freud حالة هانز الصغير «الذى لديه فهما من عمر خمس سنوات بعد تفكير استغرق نحو عام، صمم بيلاك اختباره الذى يصور عدة مواقف أساسية بالنسبة للطفل.

وقد قامت فيوليت Violet Lamont الرسامه المحترفة لرسوم الأطفال

برسم ١٨ بطاقة تمثل المواقف الحيرية الخاصة بالاطفال وقد بعث بيلاك بالرسوم الى عدد من علماء النفس المتخصصين في الاطفال وببعض معلوماتهم عن المفحوصين.

وقد اختبرت عشر بطاقات على أساس أنها أفضل البطاقات وأثناء الخمسة عشر سنة الأخيرة كان تركيز عديد من الدراسات على المقارنة تتصل بنفضيل الطفل لصور الحيوانات عن صور الانسان، وقد وجد أن الحيوانات تعطى مثيرات أكثر وذات قيمة، لأن هذه الصور قد صممت لتكشف عن دينامية الشخصية لمواصفات نوعية محددة.

(د) الاسس التي يبنى عليها الاختبار

يتألف اختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T من عشر لوحات تتمثل في صور حيوانات ذلك لأن الحيوانات بالنسبة للطفل يمكن أن يتعامل معها بسهولة أكثر من التعامل مع الإنسان.

ويطلب من الطفل أن يبتعد قصبة عن منظر اللوحة وتفهمه أن القصبة لابد وأن تنطوي على ماضى تتبعين منه ما حدث حتى أصبح الموقف على ما هو عليه الآن، كما لابد وأن تنطوي القصبة على نهاية توضح ما سنتنهى اليه الاحداث وبعد أن يرى الطفل كل قصص الاختبار يسأل كل طفل لماذا اختار الاسم بالتحديد، وكذلك الاسماء الخاصة بالأماكن .. الخ.

ويرى مخيم «أنه ينبغي أن تكون الاجابة كتابة لما ينطوي عليه الشطب والخطأ والتصحيح من دلالة».

وأنه ينبغي تسجيل ملاحظات عن السلوك الاجمالي للطفل وعن فترات التردد أو الصمت، وعلامات الدهشة والتعليقات المختلفة.

ويمكن بعد الانتهاء من الاختبار أن نستوضح من الشخص ما نرى ضرورة استيقاظه من نشاط.

ولابد لفهم الاجابات وتشخيص الحالة أن نطلب الى الشخص الكثير من

المعطيات عن تاريخ حياته . وينبغي أن تنظر إلى الإجابات وسلوك الشخص بحسبانهما وحدة كلية ، (صلاح مخيم ١٩٦٨ ص ٣٧٨ - ٣٧٩) .

ثم يقوم الفاحص بدراسة ما يقدمه المفحوص ، ويحاول أن يستشف منه ما يتعلّق نفسه من ميول ورغبات وحاجات مختلفة .

والأساس الذي يقوم عليه هذا الاختبار هو أن «الشخص الذى يعطىها المفحوص تكشف عن مكونات هامة فى شخصيته على أساس نزعتين : الأولى نزعـة الناس الى تفسير الواقع الإنسانية الفامضة ، بما يتافق وخبراتهم الماضية ورغباتهم الحاضرة وأمالهم المستقبلة . والثانية نزعـة كثـير من كتاب الشخص الى أن يعترفوا بطريقة شعورية أو لا شعورية بالكثير مما يكتبون من خبراتهم الشخصية ، ويعبرون عما يدور بأنفسهم من مشاعر ورغبات . (سيد غليم وهدى برادة ، ١٩٦٤ ، ص ١٢٦ - ١٢٩)

(و) تطبيق الاختبار، Administration of the C.A.T.

في البداية يقوم الباحث بعمل علاقة حسنة مع الطفل والعلاقة مع الطفل تعتبر أصعب منها لدى البالغ ويقدم الاختبار للطفل كلعبة وليس كاختبار كما كان ذلك مكانا .

ويجب أن يوضح للطفل أن هذا الاختبار ليس اختبارا يقصد منه التهدي حيث يواجه الطفل الاستحسان أو عدم الرضا أو التناقض أو النشاط التأديبي ... الخ .

وبعبارة أخرى يقوم الباحث بنقل الاتجاهات الإيجابية للطفل فليس فقط ان يعمل الباحث على توطيد العلاقة مع الطفل بل ملاحظته أيضا للتأثيرات الأخرى .

وقد وجدت ليليز Lyles ان لانجاهات الإيجابية ، بالمقارنة الى الاتجاهات السلبية أو المحايدة للشخص ، تعمل على زيادة تكيف الطفل وزيادة نشاطاته . بينما الاتجاهات السلبية تعمل على زيادة القلق والمدوانية لديه . ومن

تعليمات الاختبار، من الأفضل أن يعطي الطفل الاختبار كلعبة وفيه يطلب من الطفل أن يروي قصة على كل لوحة من لوحات الاختبار، فيروي لمادا يعمل الحيوان الآن وأين هو ذاهب؟ وبعد أن يروي الطفل كل فحص الاختبار، يسأل كل طفل بعناية عن نقاط خاصة مثل : لماذا اختبار هذا الأسم بالتحديد وكذلك الأسماء الخاصة بالأماكن .. الخ.

بعض الدراسات التي استخدمت اختبار تفهم الموضوع للأطفال C.A.T. في التسخين :

١ - دراسة دي سوسا De Sousa (١٩٥٢) .

كان هدف هذه الدراسة هو التوصل الى الفروق بين استجابات الأطفال المضطربين انفعاليا ولديهم مشكلات سلوكية واستجابات الاطفال الأسيواد. وأوضحت الدراسة أن الاطفال المضطربين انفعاليا تتميز قصصهم بما يأتي :

- ١ - التوحد مع الصفة التي يرويها عدوانية.
- ٢ - نظرتهم الى البيئة وكأنها تهددهم.
- ٣ - ظهور عدائية تجاه الوجه الامامي.
- ٤ - تكرار المفاهيم التالية في قصص الاطفال المضطربين : العقاب - العنف - العوادث - العدوانية - الأصدقاء - الأعداء - الظلم - خيبة الأمل - السرقة).

٢ - دراسة ماجان وروفمان Magan and Raufman (١٩٥٤) :

تهدف هذه الدراسة الى دراسة العلاقات الممكنة بين الاضطرابات الوظيفية في النطق والمشكلات الانفعالية. أعطى أطفال الصف الأول اختبار وتمت مقارنة الأطفال الذين لديهم مشكلات في النطق بالأطفال ذوي النطق السليم.

وأوصحت الدراسة أن المجموعة المختبرية تتميز قصصهم بما يأتي :

١ - قلة الكلمات في القصة.

٢ - استجابات أكثر دلالة على العدوانية الفمية.

٣ - عداء الوالدين الموجه نحو الطفل.

٤- دراسة روز - بينرجى Rose Penerjee (١٩٦٩) ،

تشمل تلك الدراسة تقريراً عن بنية الشخصية لبعض الأطفال المعوقين فيزيائياً المقيمين في المؤسسات باستخدام اختبار تفهم الموضوع للأطفال.

وأوصحت الدراسة أن الأطفال المعوقين فيزيائياً تتميز قصصهم بما يلى :

١ - النفور من المدرسة.

٢ - صعوبة الرضا بالطعام.

٣ - الجبن.

٤ - صعوبة النطق.

٥ - القلق.

٦ - الأنانية والميل إلى الأذخار.

٧ - فقدان الحب من الوالدين.

٨ - حفزات الشهوة الذاتية المكبوتة.

٩ - المصراعات دخل الآنا العليا.

١٠ - الحاجة إلى النشاط وال الحاجة إلى العدوان والقلق تجاه الأذى الفيزيائي.

٥- اختبار بقع الحير (هرمان روشاخ) Rorschach, H.,

نبذة تاريخية :

منذ القدم يحاول الإنسان تأويل الأشكال المرئية للغامضة غير المحددة واعطائها معنى من المعانى. فهناك من يتطلع إلى أشكال السحب ويحاول أن

يعطيها معنى . ولا يزال بيننا حتى الان من يقرأ الفنجان ويفسر ما يراه فيه من أشكال ، تفسيرات مختلفة ومتمدة .

كان - ليونار دافنشي ، أول من أشار الى الطبيعة الذاتية للمدركات التي تثيرها المثيرات الغامضة غير المتشكلة : بصرية كانت هذه المثيرات أو سمعية ، فالمثير الواحد يثير استجابات متعددة مختلفة لدى الأفراد المختلفين . وربما أدرك رورشاخ ، الذي كان يهوى الفن ويقدره ويتذوقه ، والذي كان أبوه مدرسا للرسم - أهمية هذه الافتراضات التي ذكرها «ليوناردي فنشي» .

لقد استخدم «ليونار دافنشي» بقع العبر لا من أجل استثنارة الخيال المبدع لدى الفرد فحسب ، بل كاختبار للاختيار المهني أيضاً . وقد لاحظ كلما ازداد الفرد امعاناً في النظر اي بقعة العبر ، كان أكثر قدرة على تكوين أشكال بصرية كثيرة ، كما أصبح محتوى استجاباته أكثر ابداعاً . وقد ذهب أيضاً إلى أن سمات شخصية الفنان - عقلية أو انفعالية - يمكن أن تتعكس أيضاً فيما يبعده من أشكال .

وفي سنة ١٨٥٧ طبع «كرنر» مجموعة مختارات من شعره وزخرفها برسوم من بقع العبر وكان «كرنر» رجلاً عجوزاً ضعيف البصر ، ورب أسرة كبيرة وكانت مسؤoliاته المالية صخمة مما سبب له الكثير من المتاعب . فكتب أشعار مخزونة يعبر بها عن نفسه ويختلف بها عن آلامه . ولم تكن الأشعار بطبيعة الحال تفسيراً للاشكال المرسومة بالحبر . وقد أدرك كرنر أن الاشكال تستثير الخيال ، وتحفز العقل على التأمل . ولكنه لم يحل هذه العملية بأية صورة من الصور . ولذلك لم تكن لمحاولاته هذه أية قيمة علمية .

ولكن «بنييه» ، هو الذي أعاد الاهتمام ببقع العبر بصورة علمية . فقد كان يعتقد أن الفروق الفردية يجب أن تبحث عنها لا في العمليات الحسية الأولى البسيطة ، ولكن في العمليات العقلية المعقدة . واقتصر استخدام بقع العبر كوسيلة لدراسة هذه الفروق الفردية في ناحية التخيل . إن رؤية بقعة العبر قد لا توحى بشئ الى البعض ولكنها بالنسبة لأصحاب الخيال الواسع من أمثال

ليونارد فنستى نعتبر ملية بالأشكال التي تثير الانتباه . ولكن بيئته حد من قيمة هذه البقع وأطلق عليها اسم « اختبار في الخيال السلبي » وكان لديه اختبارا آخر - هو نكرين الصور - أطلق عليه اسم التخييل الإيجابي .

ويبدو أن ديربورن، سنة ١٨٩٨ كان أول من ذهب إلى أن بقع العبر يمكنها أن تكشف عن كثير من سمات شخصية الفرد وتعكس علاقاته الاجتماعية وبنائه العقلي . ولكن ديربورن لم يتقدم كثيرا بنتائج أبحاثه في هذا المجال، بل وجه كل اهتمامه إلى اختبارات الذكاء على نحو ما فعل الكثيرون من معاصريه، وبذلك تخلى عن هذا المجال الجديد من الدراسة.

وفي حوالي هذه السنوات قام شارب وكيرباتريك، بنشر نتائج دراستهما على بقع العبر . فقد بحث كيرباتريك استجابات الأطفال لبقع العبر . كما لاحظ شارب أن هذا النوع من الاختبارات يعطي حقائق شبيهة بتلك التي يبحث عنها علم النفس المهتمين بدراسة الفروق الفردية . فالذين يستجيبون للألوان تختلف سماتهم عن هؤلاء الذين يستجيبون جيدا للأشكال . كما استطاع بأبحاثه في هذا الصدد أن يتميز بجمع الأجزاء والتفاصيل مما ليكون منها كلاما له معنى ، والنوع الواقعى أو العلمى الذى يتميز بالطبعية التحليلية .

وفي سنة ١٩١٠ راجع هوبيل Whipple نتائج الدراسات السابقة التى قام بها بيئيه وديربورن وكيرباتريك . وانخذ منه شارب وطريقته أساسا فى تفسير الاستجابات، وسجل النواهى الآتية فى عمليات التفسير : سرعة التداعى وعدد الاستجابات ودرجة عقدتها والاستجابات النادرة غير المألوفة . وقد لاحظ هوبيل - على عكس بيئيه - أن الاستجابة لبقع العبر ليست من نوع الخيال السلبي بل هو عمل إيجابى يقوم به الفرد .

وليس بعيدا أن يكون رورشاخ قد أطلع على أعمال سابقية . فقد ذكرت زوجته أن اهتمام رورشاخ ببقع العبر قد استثاره لديه صديق له كان يعمل مدرسا وكان يستخدم هذه البقع وسيلة لاستثارة الخيال المبدع للامتحن

الفصل . وقد استرعى اهتمام رورشاخ الفروق الكبيرة في استجابات التلاميذ للبطاقة الواحدة . فبدأ يفكّر في العلاقة بين هذه الاستجابات لبقع العبر وبين سمات الشخصية . وقد استغرق هذا التفكير الفترة ما بين سنة ١٩١٠، ١٩١٢ . ولخص نتائج تفكيره ودراسته في كتابه «التخيص النفسي» ، الذي وضعه قبل وفاته . لقد أهلته صفاتيه الشخصية واستعداداته ونواحي اهتماماته إلى هذا النوع من العمل . فقد كان معباً للفن ويجيد الرسم ، وكان في استطاعته أن يظهر العركة ، وكان يتميز بالسرعة في العمل والقدرة الفانقة على التركيز ، كما كان من خيرة الاطباء المعلقين .

وكان الدافع الرئيسي لرورشاخ على تأليف كتابه «التخيص النفسي» ، ما نشره «هنز» Szymon Hens عن خيال التلاميذ في المدرسة نتيجة عرض بقع حبر لا شكل محدد لها . وقد أثارت مقالة هنز اهتمام رورشاخ ، ولكنه لم يقل الاحتمالات الكثيرة التي مر عليها هنز مزوراً سريعاً يكاد يصل إلى حد الإغفال . وقد أثار ذلك مجموعة من الأسئلة في ذهن رورشاخ أجاب عليها فيما بعد ، فبدأ يحل المدركات التي تكمن وراء الأشياء المتخيلة . وإذا كان ليونارد فلشى قد وصل إلى شئ من ذلك ، إلا أن دراسته لم تكن منتظمة . أما رورشاخ فقد وصل إلى كثير من الأفكار والمبادئ والتي من أهمها اكتشاف العلاقة بين الجوانب الشكلية للمدرك والسمات المميزة في الشخصية . وكان هذا اكتشاف هام وجرى وتميز في الوقت نفسه بالإبداع . ومن الممكن القول بأن اكتشاف رورشاخ أهم من اكتشاف جميع من سبقوه ، وأن من أتوا بعده - وإن أحدثوا بعض التعديل - لم يغيروا شيئاً من المبادئ التي وضعها رورشاخ .

لقد طبق رورشاخ اختباره على ٤٠٥ شخصاً ، منهم ٢٣١ من الرجل ، ١٧٤ من الإناث . وكان من بيته هذه المجموعة ١١٧ من العاديين والباقي حالات تتصرف بالإضطراب العقلي . وقد ضمن رورشاخ خلاصة تجاربه وأبحاثه ودراساته في كتابه المعروف باسم «التخيص النفسي» - اختبار في التخيص قائم على عملية الإدراك . فكان ذلك أو من جمل من بقع العبر

طريقة صالحة للعمل وانقياد بدراسة أنماط الاستجابة وقد وصف هو ابتدأ الاختبار بأنه مثل طبيب للنبيغ والعمل الشاق المتواصل اللذين تعتبر دراسات الشخصية في أمن الحاج اليهما.

وقد كان التشخيص النفسي سابقاً لعصره، فلقي معارضة من الكثيرين، إذ رفض معظم الناشرين نشره. وقد تمكن أحد أصدقاء رورشاخ واسمه مورجنثالر W. Morgenthaler من اقتناء أحد الناشرين بنشره وطبع الصور التابعة له. وكان رورشاخ قد وضع 15 صورة. ولكن الناشر أصر على اختصارها إلى عشرة. ومع كل ذلك لم يلق الكتاب ولا الاختبار ترحيباً وتشجيعاً إلى أن وافته ميتته بعد أقل من عام من نشر الكتاب، ولم يكن قد بلغ بعد الثامنة والثلاثين من عمره. حتى بعد وفاة رورشاخ بعدة سنوات لم يعن بالاختبار أحد، إلى أن نشره بيك في أمريكا. ومنذ تلك الأونةأخذ الاختبار في الانتشار السريع في أمريكا وأوروبا وأصبح أداة من أدوات التشخيص الأساسية في العادات النفسية كما أصبح وسيلة من وسائل دراسة الشخصية، وقد ساهم نفر كبير من الباحثين في نشر الاختبار من أمثال «بن آشن برج، Behn Esshen Burg» - الذي وضع مجموعة صور مماثلة لمجموعة رورشاخ وتعرف باسم مجموعة «بين - رورشاخ، أو ببرو»، ولويفه ومولر ولوسلى أو ستري وكاويغر وكيللى وفرنون بترفسكي، وغيرهم. وقد تجاوز ما كتب عن هذا الاختبار من كتب وأبحاث ألف كتاب ومقالة.

لقد ظهرت أهمية اختبار رورشاخ في الكشف عن التواحي المرضية، والمساعدة على القيام بعملية التشخيص. وعرف له الأطباء والعقلانيون والمهتمون بالدراسات النفسية أهميته وقيمتها. وأصبح هو واختبار تفهم الموضوع (الذات) من أوسع الاختبارات النفسية انتشاراً وأكثرها استخداماً في العيادات النفسية.

وللتطرق الآن إلى دراسة اختبار بقع العبر لرورشاخ بشئ من التفصيل.
وصف الاختبار:

يتالف الاختبار من عشر صور تكون كل صورة منها من أشكال متتماثلة (Symmetrical) على نحو ما يحدث حين تلقى بنتقطة حبر كبيرة على ورقة بيضاء ثم نطبق الورقة ونحصط عليها قليلا فتخرج أشكال مختلفة متتماثلة مع ذلك. وعلى الرغم من أن بطاقات رورشاخ قد تكونت بصورة عارضة، إلا أن الصور العشر التي تكون منها الاختبار قد اختلفت من بين عدد كبير جدا من الصور. وقد استيقى رورشاخ هذه الصور العشر، لأنها تثير أكبر قدر ممكن من الاستجابات المختلفة لدى الاشخاص المختلفين. والترتيب الذي تقدم به هذه الصور للمفحوص تعدد رغبة رورشاخ في ادخال نظام نفسى يقلل بقاء استثناء المفحوص على أعلى مستوى ممكن، ان خمسة صور منها تكون من درجات مختلفة من الطلال وصورتين آخريتين من اللونين الأسود والأحمر، أما الدلالة الباقيه فتتكون من ألوان متعددة غير الأسود.

ولسهولة استخدام الاختبار وضفت الصور على بطاقات محدودة الابعاد 7×9 بوصة.
اجراء الاختبار،

وظروف اجراء هذا الاختبار لا تختلف كثيرا عن ظروف اجراء الاختبارات الأخرى من حيث ضرورة اجراء الاختبار في غرفة خاصة حتى لا ينحرج المفحوص من وجود شخص ثالث ومن حيث أن المفحوص يجب أن يكون مسترحيما في جلسه، ومن حيث العلاقة بين الفاحص والمفحوص.
أما من حيث جلسة المفحوص، فان رورشاخ وبيك يذهبان إلى أن يجلس الفاحص خلف المفحوص وبذلك يمكنه أن يرى البطاقات بالنظر من فوق كتف المفحوص، على حين يذهب رلابورت وجيل وشاfer إلى أن يجلس الفاحص وجها لوجه أمام المفحوص، حتى يتمكن من أن يتبع ما يطرأ على المفحوص من تغيرات وانفعالات تدخل في صميم العمل. وعلى كل حال

يجب أن يدرك الأمر للفاحص يختار الجلسة التي تريحه وتسهل عليه عملية الاجراء على نحو ما ذهب بوشنر ويتروفسكي.

وهناك بعض الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند الاجراء. من ذلك مثلاً ألا يمسك المفحوص بالبطاقة على طول الذراع أو يضعها على بعد لأن ملء هذه النظرة قد تكب البطاقة مظاهر وأشكال تختلف إلى حد ما عن الوضع الطبيعي. ويجب أن يمسك المفحوص البطاقة ويدرك له تقدير المسافة بين عينيه والبطاقة على نحو ما هو حادث مثلاً في عملية القراءة والكتابة.

وطبيعي أننا تحصل على أفضل النتائج إذا طبق الاختبار في صورة النهار لأن الضوء الصناعي قد يغير من تأثير الألوان والظلاء .. ومع ذلك يمكن اجراء الاختبار في مثل هذا الضوء الصناعي إذا كانت الاصابة الطبيعية غير كافية. ولما كانت البطاقات تتسع من كثرة الاستعمال، فقد لقترح البعض، حفاظاً لها من الاتساع، ان تخلف بورق السلفان الخفيف. إلا أنها لا تنسح بمثل هذا الاجراء نظراً لما قد تعكسه من أضواء يمكن لها أثر واضح في الاستجابة.

ويبدأ الاختبار عادة بتوضيح الطريقة التي عملت بها البطاقات، وكأن نقول للمفحوص - كما أشار إلى ذلك كلويفر - «أنت تعرف لما نرمي نقطة حبر كبيرة على ورقة بيضاء ونطبقها ثم نضغط عليها قليلاً وبعد كما نقردها، ننقى صور وأشكال مختلفة. والبطاقات العشر الموضوعة أمامك عملت بنفس الطريقة وسأعرضها عليك واحدة بعد الأخرى، ثم نمسك بالبطاقة الأولى ونقى عليه التعليمات الآتية، انظر في البطاقة وكل لي أية التي انت شايفه

(١) كانت هرزل تجري بطاقة شرين كتجربة أيام المفحوصين قبل اجراء الاختبار، وكان شنيدر يتضمن بوضع البطاقة الاولى أيام المفحوصون دون تفسير أو تقديم فائلاً : «سوف أضع مجموعة من البطاقات والصور، زرني بعض بس لها. وبعد أن يدرك المفحوص فترة بسيطة من الزمن ليكفي نفسه مع الموقف يوجه إليه التعليمات التي لا تخرج عمما يذهب إليه رودشاخ (ماذا يمكن أن تكون، إلا أن هذه المعلومات جميعها تهدى كما يذهب إلى ذلك كلويفر التالي) الهم جدًا والذي تلمسه في البطاقات المشر.

فيها أو أية التي بتصور لك فيها. بص في البطاقة زى ما أنت عاوز لكن كل إلى أنا عاوزه منك هو أنك تقولى على كل اللي تشرفه. ولما تخلصت نقولى أنك خلصت علشان أديك اللي بعدها^(١).

ثم نعطي البطاقة الأولى إلى المفحوص في وضعها الطبيعي. ويجب أن نعطيه كل فرصة ممكنة للاستجابة فلا يكون هناك صنف أو اجبار. ويجب أن يكون دور المختبر دورا ثانيا لا يتدخل في الأمور، وإن كان في الوقت نفسه يقوم بدور هام اذ يسجل كل ما يقوله المفحوص، ويعاول الوصول إلى تقرير واف قدر الامكان بما في ذلك المواقف التي يتوقف فيها المفحوص وسرعة استجاباته والتغير في النغم الذي يطرأ على صوته وحركاته ولغاته، أى بدون كل ما يلاحظ من تغير على المفحوص.

ومن الصالحة أن بعض المفحوصين، حين يأخذ البطاقة يبدأ في الاستجابة ويسابق في تداعيه لدرجة يصعب عليها على الفاحص تسجيل كل ما يقوله. ومع ذلك فإن معظم المفحوصين يبدأون الاختبار عادة بتوجيهه بعض الاستفسارات التي قد يكون لبعضها أهمية كبيرة في سير الاختبار بعد ذلك، كأن يتساءل مثل «هل أبص للصورة كلها أو بعض أجزائها»، ولكل الإجابة في مثل هذه الحالة «بص زى ما أنت عاوز لكن قل لنا كل اللي أنت تشفوه».

والصعوبة الكبرى في بعض الأحيان هي أن يجعل المفحوص يبدأ في تداعيه فمعظم نواحي التوتر والتردد التي شاهدتها في بداية الاجراء تتصل لا بانتاج المدركات في الذهن - الذي يتم عادة بطريقة تلقائية - بل بنقل هذه المدركات إلى الفاحص. وهذا الاختبار - كأى موقف آخر من مواقف الحياة - يتوقف على العلاقة بين الفاحص والمفحوص. وعلى العموم فإن بعض الأشخاص يتعمرون بسهولة مع الفاحص على إجراء الاختبار، على حين أن البعض الآخر لا يميل إلى التعاون خوفا من أن تستغل نتائج هذا الاختبار في غير صالحه، كأن تتخذ أساسا لتقرير يكتب إلى المحكمة أو عن وظيفة يتقدم

اليها مما يغفل القيمة التشخيصية للاختبار. ويتطالب الأمر مهارة من الفاحص لاحداث هذا التعاون. ويمكن القول أن علاقة طيبة بينه وبين المفحوص وثقة المفحوص في الفاحص تقلل من هذه الاتجاهات الدفاعية التي يتخذها المفحوص للدفاع عن نفسه. يضاف إلى ذلك أن رغبة المفحوص في الاستماع بخياله وبالصور التي يعطيها للفاحص تدفعه إلى الاستجابة والتعاون في معظم الأحيان.

وقد يصر بعض الأشخاص على معرفة نوع الاختبار، والنتائج التي يمكن أن تستخلصها منه، والتواهي الذي يكشف عنها. ويكتفى في مثل هذه الأحوال أن يقال لهم - كما يذهب إلى ذلك رورشاخ - بأنه اختبار في التخييل. ولكن قد يصر البعض على معرفة المزيد من التفصيلات. وفي مثل هذه الأحوال نطلب منه أن ينتظر حتى نهاية الاختبار، وأننا نرحب بتقديم بعض المعلومات التي يريدها عند نهاية الاختبار، وقد ينس البعض عند نهاية الاختبار هذا الوعود الذي قطعه الفاحص على نفسه. وفي مثل هذه الأحوال يجب ألا يذكره الفاحص به. أما إذا أصر في النهاية فمن الممكن أن نعطيه معلومات ونتائج عامة، وأن تعرفه أن النتائج الدقيقة لا يمكن الكشف عنها إلا بعد عملية التحليل الدقيق للاختبار، وأن هذه العملية تتطلب عدة ساعات. ويجب أن نراعي أن تتفق المعلومات والنتائج العامة التي نقدمها للمفحوص ومستوى قدرته العقلية وثقافته.

وقد يبعد المفحوص البطاقة بعد استجابة واحدة. وفي مثل هذه الأحوال يجب على الفاحص ألا يتسرع بأخذ البطاقة واعطائه التي تليها، بل يشجعه على القيام بدعایات أخرى كأن يقول له، «أن هناك أشخاصاً كثيرين يرون أشياء أكثر من هذه بكثير، أو «بعضكمان، أو «أدى نفسك فرصة أخرى». أما تقديم الإجابات التي توجه باستجابات معينة في البطاقة فهذا غير مسموح به. ويذهب بيتك إلى أن تشجيع الفاحص يجب أن يقل تدريجياً وأن يتقطع نهائياً بعد البطاقة الخامسة.. أما بعد ذلك أى ابتداء من البطاقة السادسة فعلى

المختبر أن يتذرع بالصمت فترة.

والحالات التي يحدث فيها رفض الاستجابة كثيرة للاختبار حالات نادرة جداً، وتبعد قاصر على صغار الأطفال وحالات البارانوريا الشديدة عند الكبار. وقد يصر بعض المفحوصين - بعد الابتداء في عملية التداعى - على معرفة ما إذا كانت الاستجابات صحيحة أم خاطئة. وفي مثل هذه الأحوال، يمكن القول بأنّ «ليس هناك إجابات صحية وأخرى خاطئة، لأن المسألة مسألة تغيل وأن كل فرد يرى الأشكال كما تراه له».

الزمن : يلزم استخدام ساعة Stopwatch لحساب الزمن. ويلزم عند بدأ كل بطاقة تسجيل زمن الرجع أعلى الزمن المقضى من وقت تسلم المفحوص البطاقة إلى اعطاء الاستجابة الأولى التي تقبل التقدير أي الاستجابة ذات المحتوى. كما يلزم أيضاً تسجيل الزمن الكلى الذى استغرقه الاستجابات فى كل بطاقة. ويمكن أيضاً حساب الزمن الكلى الذى استغرقه المفحوص فى التداعى للاختبار كله.

وقد تحدث وقفات طويلة بين الاستجابات، وهذه يمكن الاشارة إليها باشارات مثل + + + + + تشير كل منها إلى وقفه قدرها حوالي عشر ثوانٍ. أما أن طالب الوقفات بشكل ملحوظ فمن الممكن أن يسأل الفاحص المفحوص «هل هناك حاجات أخرى» فإن أجاب بالنفي وأنه ليس هناك استجابات جديدة ففى هذه الحالة نطلب منه أن يضع البطاقة أماماه مقلوبة على العكسنة للعرف أنه انتهى من الاستجابات، ثم نقدم له البطاقة التي تلبىها. ويجدر هنا أن نشير إلى أن ترتيب بطاقات رورشاخ يجب أن تلتزم به فى جميع الأحوال، وألا نقدم بطاقه على أخرى مهما كانت الأحوال.

تدوير البطاقة : لم يذكر رورشاخ شيئاً عن تدوير البطاقة في تعليماته. والملاحظة الوحيدة التي وردت عنده هي «قد يدبر المفحوص البطاقات كما يشاء وتفضل الأغلبية من أمثال كلويفر وبيك وبوشلر عدم ذكر شيء يتصل

بتدوير البطاقات الى المفحوص. أما بتروفسكي فيرى أن من الحكمة والفضلة أن نصيف الى التعليمات عبارة «ان من الممكن أن نذير البطاقة في أى اتجاه تشاء». وذلك من أجل استبعاد الجمود. ويقول بتروفسكي لقد كان لهذه العبارة أثر طيب في كثير من المفحوصين.

تسجيل الاستجابات : وعند التسجيل يحسن أن نجعل الورقة التي تسجل عليها الاستجابات أفقية وأن نقسمها إلى ثلاثة أعمدة كبيرة، تذكر العمود الأول منها لتقدير الاستجابات وتصحيمها وتسجل في العمود الثاني الاستجابات التي نحصل عليها من المفحوص. أما العمود الثالث فتدركه للقيام بعملية التحقيق التي نجريها عادة بعد عملية الدداعي والحصول على الاستجابات. وعلى المختبر أن يسجل حرفيًا كل ما يقوله المفحوص وأفعاله وحركاته وملحوظاته وأحاديثه وتعبيرات وجهه وتغيرات نسمة صوته إل آخر كل هذه الدلائل التي تفيد أحياناً كثيرة في توضيح الاختبار. وقد يتطلب الأمر عند التسجيل بيان موضع البطاقة وفي هذه الحالة يمكن الاستعانة بالعلامات التي وضعتها لوسلى أوستري وهي ٨ وتشير إلى الوضع الطبيعي للبطاقة، ٧ وتشير إلى أن وضع البطاقة مقلوب أو معكوس و ٩ وتشير إلى الوضع الجانبي الذي تأخذه البطاقة وقت الاستجابة وقد يدير بعض المفحوصين الباطمة عدة مرات متتابعة وهذه يمكن الاشارة إليها برسم دوائر متداخلة.

ويعد أن ينتهي المفحوص من البطاقة يضعها مقلوبة على المنضدة ويعطى البطاقة التي تليها إلى أن ينتهي من رؤية البطاقات العشر. ويستغرق اجراء الاختبار كاملاً حوالي ٩٠ دقيقة. أما مع الأطفال ومعهم حالات المرض العقلى فقد يستغرق وقتاً أقل، نظراً لقلة عدد الاستجابات التي يعطيها المفحوص.

الهوا مس و المراجع

- ١- السيد خيرى (١٩٧٠) الاحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، دار النهضة العربية.
- ٢- أوتو فينجل، مترجم صلاح مخيم (١٩٦٩) نظرية التحليل النفسي فى العصاپ (ثلاثة أجزاء) القاهرة، الانجلو المصرية.
- ٣- ليرزنك هـ (ترجمة) قدرى حقى وراف ظمى (١٩٦٩) الحقيقة والوهم فى علم النفس ، القاهرة، دار المعارف.
- ٤- سيد غليم وهدى برادة (١٩٦٤)، الاختبارات الاسقاطية، القاهرة، دار النهضة العربية .
- ٥- سيد محمد غتيم (١٩٦٥)، سيكولوجية الشخصية، محدداتها - قياسها - نظرياتها . القاهرة، دار النهضة العربية .
- ٦- صلاح مخيم (١٩٦١) نظرية الجشطالب وعلم النفس الاجتماعى، القاهرة، الانجلو المصرية .
- ٧- صلاح مخيم (١٩٦٨) نحو نظرية ثورية فى التربية، القاهرة، الانجلو المصرى .
- ٨- ——— (١٩٧٥) المدخل إلى الصحة النفسية، القاهرة، الانجلو المصرية .
- ٩- ——— (١٩٧٧) تناول جديد فى تصنیف الاعصبة والعلاجات النفسية، القاهرة، الانجلو المصرية .
- ١٠- فرج احمد فرج (١٩٦٥) عدوان الجائعين كما يكشف عنه اختبار تفهم الموضوع، دراسة فى التحليل النفسي - رسالة ماجستير - كلية الأداب - جامعة عين شمس .
- ١١- فؤاد اليهى السيد (١٩٥٨)، علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي .
- ١٢- لاجاش، دانييل (ترجمة) صالح مخيم وعبد رزق (١٩٦٥) وحدة علم النفس، القاهرة، الانجلو المصرية .

- ١٣ - محمد رشاد كنافى (١٩٧٣) **سيكولوجية انتهاء المخدر لدى متعاطى الحشيش**. ماجستير غير منشورة، كلية الآداب - جامعة عين شمس
- ١٤ - محمد عماد الدين اسماعيل (١٩٦٢) **المنهج العلمي وتقسيم السلوك**. القاهرة - النهضة المصرية.
- ١٥ - محمود الزيادى (١٩٦٩) **علم النفس الاكلينيكي**. التشخيص . القاهرة المصرية
- ١٦ - مصطفى زبور (١٩٥٧) **مقدمة العمل في التحليل النفسي**. القاهرة . النهضة المصرية
- ١٧ - ——— (١٩٦٣) **تصدير أزمة علم النفس المعاصر**. بوليفيزر. ج (ترجمة) لطفي فطيم القاهرة - دار الكتاب العربي
- ١٨ - ——— (١٩٦٩) **تصدير كتاب علم النفس الاكلينيكي والظاهرات**. القاهرة . الانجلو المصرية
- ١٩ - هوسرل، إدموند (ترجمة) نازلى اسماعيل (١٩٧٠) **تأملات ديكارتية**. مدخل إلى الظاهرات . القاهرة دار المعارف.
- ٢٠ - هول ووك ولمندى (ترجمة) فرج أحمد فرج وأخرون (١٩٧١) **نظريات الشخصية**. القاهرة . الهيئة العامة للتأليف والنشر.
- 21) Abt. L & Bellak L. (1952) *projection psychology*. N. Y. Grove Presse INC.
- 22) Amastasi, A. (1968) *A psychological testing*. New York MC Millan
- 23) Bellak,L. (1957) *The TAT & CAT in clinical use*. N. Y. Grune & straiton
- 24) Guillaume, P. (1942) *introduction ala Psychologie* , Paris Vrin
- 25) Harrison, R. (1965) Thematic Apperceptive methods In: Wolman, B. (ED) *Hand Book of clinical Psychology* N. Y : MC Graw Hill Book Co.
- 26) Laga che, D (1964) *Fantaisie, Realite Verite. Revue Francaise de Psychanalyse*. Tome XXVIII. NO 4 Juillet - Août

- 27) Lewin, K (1935). *Adynamic theory of Personality* N. Y: MC Graw Hill Book Co.
- 28) Lindsey, G. & Bradford, J. of Tejessy, C., Davids A(1959) A T. A. T: *An interpretive lexicon for clinician and investigator d. Clin Psychol. Monogr. Supply.* NO. 12.
- 29) Kutash, S (1943) Performance of Psychopath defective criminals onthe thematic apperception test *Journal crimspsychopathic* 5, 319 - 340.
- 30) Rapaport, D. (1946) *Diagnostic psychological testing*. Chicago: The Year Book Publishers IMC.
- 31) Rese Zweing, S. (1949) Appertive Norms for the T.A.T the problem of Norms in *projective Methods. jof personal Vol 17. NO 4.* PP. 475 - 482.
- 32) Resen Zweing, S. & Fleming E (1949) Apperceptive Norms for the T A T : *An Empirical investigation. j. of Personal. Vol 17. No. 4.* PP. 483 - 503.
- 33) Mummm, N (1946). *Psychology*. N. Y. Houghton Mifflin Company.
- 34) Murray, S. M. (1947) *The Thematic apperception test. The theory and technique of interpretation* N. Y: Grune & Stratton.
- 35) Tilquin, A (1962) *Le Behavionsme* - Parise - Virin.

الفصل الخامس

أزمة البحث التربوي

أولاً، أزمة البحث التربوي.

١- القائم السائد هي المعاو لطبيعة الأزمة.

٢- رؤية نقدية لطبيعة الأزمة.

ثانياً، تصورات نقدية للخروج من الأزمة.

١- ربط البحث التربوي بحركة الواقع.

٢- محاولة تحديد ملامح المنهج النبدي في التربية.

الفصل الخامس

أزمة البحث التربوي

أولاً، أزمة البحث التربوي

يلاحظ في الآونة الأخيرة أن ثمة حوار متزايداً - داخل ميدان التربية - يتناول بالنقض والتقييم طبيعة البحث التربوي ونمذجه السائد في مجتمعاتنا العربية. ويتفق معظم الم CONTRIBUTORS على أن البحث التربوي - كما هو سائد الآن في بلادنا - يعاني أزمة حادة، في المنهج والمدفء. واتسعت دائرة الحوار حتى تناولت المناقشات قضائياً منهجية كانت تعتبر من قبيل من الأسسات أو المسلمات التي لا تناقض. وليس لذلك من الأدلة بالقطع سوى وجود أزمة حقيقة في نموذج العلم السائد^(١). وقد يطرح الحوار الفلسفى حول الأساسيات في علم ما مسألة وجود «أزمة»، في ذلك العلم أو يثير وجودها، لكنه لا يطرح بالضرورة حلولاً لكيفية الخروج منها. ذلك أن نموذج العلم التربوي - أو العلم الاجتماعي أو العلم عموماً - السائد في مجتمع ما هو جزء من واقع ذلك المجتمع أعلى جزء من شبكة الارتباطات الداخلية والخارجية البيئوية والأيديولوجية في المجتمع^(٢). ومن ثم فالخروج من الأزمة نضال اجتماعي بالضرورة - تكتسب من خلاله الأفكار وضوحاً وعمقاً في فهم طبيعة الأزمة القائمة. وذلك ما يتغير أهمية استمرار الحوار ومواصلة حول أزمة البحث التربوي، طبيعتها وأسبابها ومحاولتها تجاوزها.

والدراسة المقدمة حالياً هي مشاركة في هذا الحوار الدائر حول أزمة البحث التربوي في مجتمعنا، وتهدف إلى طرح محاولة للإجابة عن النسائلات الآتية:

- ١- ما طبيعة «الأزمة»، القائمة في البحث التربوي؟ هل هي أزمة في نموذج المنهج العلمي السائد في بحوثنا التربوية؟ أم هي «أزمة»، في التفكير الأيديولوجي المعتمل للمنحنى الاجتماعي بالبحث التربوي؟ أم هي «أزمة»، في كليهما - أي في المنهج والمنحنى معاً؟

٤- وما هو المخرج من هذه الأزمة على المستوى العلمي النظري؟ وهل من إمكانية لتأسيس علم نقدى فى التربية بطرح تصورات لبنية علم بديل يتجاوز الأزمة القائمة..... ويفتح الباب أمام إمكانية التعبير عن حركة الواقع الاجتماعى وطموحاته فى تحقيق مجتمع الحرية والعدل الإنسانى؟

وتقوم الدراسة الحالية على منهج نقدى اجتماعى فى التحليل والتفسير ومحاولة كشف العلاقات السببية أو شبه السببية الكامنة خلف المشكلة موضوع الدراسة^(٣). ويعصب معتقديات هذا المنهج نطق فى الإجابة عن أسلمة الدراسة السابقة أولاً: من دراسة وتحليل الحوار القائم حول أزمة البحث التربوى، أو بالأحرى دراسة وتحليل ما انتهى إليه هذا الحوار من صيغ لفهم طبيعة الأزمة ومن بدائل لموازتها، محاولين فى هذه الخطة كشف نمط التشويه الأيديولوجي المعوق لفهم طبيعة الأزمة وتفسير ارتباطات هذا التشويه فى شبكة العلاقات الاجتماعية القائمة. ثم ثانياً محاولة تقديم رؤية مقترحة لبنية منهج نقدى بديل فى البحث التربوى. وعلى ذلك تأتى الدراسة الحالية فى ثلاثة أقسام رئيسية تتناول فى القسم الأول فهم الحوار للأزمة، وتناول فى القسم الثاني طرح نقدى لإعادة بناء الحوار، أما القسم الثالث تقدم فيه بعض التصورات النقدية المقترحة لبناء رؤية نقدية فى البحث التربوى لمواجهة الأزمة فيه.

١- الفهم السادس فى الحوار لطبيعة الأزمة

إن الدارس المنفخون لكل جوانب الحوار الدائر حول أزمة البحث التربوى فى مجتمعنا يستطيع أن يلاحظ أن ثمة ثلات نقاط أساسية يكاد يتفق عليها معظم المتحاورين رغم تباين اتجاهاتهم ومنطلقاتهم الفكرية . وهذه النقاط هي ما تغير عن فهم أطراف الحوار لطبيعة الأزمة وأسبابها، كما تعبّر عن مساحة اتفاق مشتركة بين المتحاورين. وهي لذلك أكثر النقاط تكراراً وتردیداً في ساحة الحوار^(٤) وللشخص هذه النقاط الثلاث كما يلى، على أن ت تعرض لها فيما بعد بالنقد والتحليل:

١- أن أزمة البحث التربوي تتمثل في أزمة نموذج المنهج أو العلم السائد في البحث التربوي. فهو نموذج مأخوذ عن الغرب ومستورد منه، ومن ثم لا يكرس سوى التبعية للغرب والفنون الثقافية الذي تتعرض له مجتمعاتنا.

٢- أن نموذج العلم السائد قد أدى إلى انفصال البحث التربوي عن مشكلاتنا التربوية في نظام التعليم. ومن ثم تماطل البحث التربوي عن القيام بدور فعال في تقديم العملية التعليمية وتطويرها.

٣- أن الأزمة في البحث التربوي هي في صميمها أزمة في المنهج، أي في شكل الخلاف الأيديولوجي المحيط بالمارسات العلمية في البحث التربوي والتي تعوق بالتالي وتشوه المنهج ومارسات العلم الاجتماعي في التربية. أي أن المشكلة أو الأزمة تكمن في المنهج (١).

٤- رؤية نقدية لطبيعة الأزمة

في هذا القسم من الدراسة نحاول تقديم رؤية نقدية لطبيعة الأزمة في البحث التربوي وأسبابها. وبداية قد تنافق على جزئية واحدة من القضايا الثلاث السابقة التي يطرحها الحوار القائم حول طبيعة الأزمة. فقد تنافق على أن صيغة العلم منهج الرضى القائم - وسيطرته وهيمنته على جهود البحث التربوي - هو جزء من الأزمة تعبيراً عنها في نفس الوقت. لكن ما ننحفظ عليه هنا هو إرجاع أزمة منهج البحث السائد وتفسيرها وفق مقوله الفنون الثقافية - كما يردد ذلك البعض (٢). فمثل هذه المقولات إنما تعبّر عن أيدلوجية جارفة، مضللة تحمل في طياتها توجهات ماضوية تزيف وعلى الناس وتستعيدهم، ليس فقط ضد... المنهج والعلم الأميركي، الرضى، بل ضد كل علوم المجتمع المختلفة: النقدية، والتحليلية، الوظيفية... الخ - فكلها علوم مأخوذة عن الغرب.

إن تفسير أزمة المنهج (والعلم) الأميركي الرضى في البحث التربوي

والعلوم الاجتماعية بصفة عامة - لا يأتي إلا من خلال فهم الارتباطات الداخلية والخارجية للبحث التربوي والمنهج السائد فيه، وعلاقة هذه الارتباطات بمجمل العلاقات الاجتماعية - والنظم التعليمية - السائدة في المجتمع.

وفيما عدا اتفقنا على أن أزمة البحث التربوي هي في أحد جوانبها أزمة المنهج الوضعي السائد. فإننا نختلف مع أطروحات الحوار السابق ذكرها وذلك باعتبارها أيديولوجيات مغلوطة، لا تساعد على مواجهة الأزمة وتجاوزها بل على العكس من ذلك فهي تصنف إليها مزيداً من التعقيدات والمضاعفات. وتتجدد من المفید متهجياً - هنا - أن تتجدد من هذه الأطروحات نفسها نقاطاً للانطلاق تحدد مسار المناقشة كما تعدد داترة محاولتنا في بناء رؤية نقية لطبيعة الأزمة. وعلى ذلك يتجدد هذا الجزء من الدراسة لمناقشة قضيتي أساسيتين: القضية الأولى، قضية البنية العلمية للمنهج الوضعي ووجه الأزمة فيه. والقضية الثانية، فهي قضية الربط بين البحث التربوي وصنع السياسات التعليمية .

القضية الأولى: المنهج الوضعي بين أزمة البنية العلمية وأزمة الواقع الاجتماعي إن الحوار الفكري الاجتماعي والسياسي والتربوي ينبغي أن يقوم ويمتد حول معيار واحد هو معيار تحرير الإنسان وتخليصه من الاغتراب ومن كل صور الهيمنة والاستغلال، وإطلاق صافاته وتمكينه في مساعي نحو المستقبل لتحقيق مجتمع إنساني أكثر حرية وأكثر عدلاً. ولتدخل في هذا الحوار ووفق هذا المعيار كل الأفكار غريبة كانت أم سلفية، ماركسية أم ليبرالية. والحوار الحر، قادر في النهاية على الفرد والتمييز بين الفكرة التي تنتصر لتحرير الإنسان وال فكرة التي تنتصر لعلاقات الاستغلال القائمة ضد الإنسان. ومن هذه الزاوية تأتي معالجتنا للمنهج الامبريقي الوضعي

في التربية وعلاقته بالواقع الاجتماعي ما المشكلة في هذا المنهج؟ وإلى جانب من يقف؟

المنهج الإمبريقي الوضعي هو المنهج السائد في مجال دراسة العلوم الاجتماعية والتربوية عموماً^(٣). ويقوم هذا المنهج على مسلمة بأن العلم الطبيعي هو نموذج العلم الجيد الذي يسمح لنا بالتفسير والضبط والتنبؤ بدرجة دقة مماثلة لتلك التي توجد في العلوم الطبيعية. والنشاط العلمي بهذا المعنى هو نشاط يخلو من الأحكام القيمية Value - Free وتوجد المعرفة وفق هذا المنهج على ثلاثة مستويات متدرجة من التعميم أو التجريد^(٤):

(١) الأحداث الملاحظة.

(٢) القوانين، أو التعميمات الإمبريقيّة.

(٣) المفاهيم والتعريفات النظرية.

وال المستوى الأول هو المستوى الذي توجد فيه الظاهرة أو الحدث المشاهد المطلوب تفسيره. والحدث مجرد حالة أو مثال من الواقع Uniformities التي تمثل مجموعة الظروف المستنيرة إحصائياً في صورة قوانين أو تعميمات، ومن ثم تفسر الظاهرة المطلوب تفسيرها (الحدث المشاهد) بإسنادها مطليقاً إلى الظروف (أو الواقع)، أي بعبارة أخرى تفسر الظاهرة بإسنادها إلى القانون أو التعميم الإمبريقي المعبر عن الواقع الاجتماعي. والعلاقة بين التعميم الإمبريقي (في المستوى الثاني) والمفهوم أو النظرية في المستوى الثالث هي تماماً كالعلاقة بين المستوى الأول والمستوى الثاني، والخلاف في درجة التجريد فقط. والتعميمات الإمبريقيّة في رأي فيجل - أحد فلاسفة العلم الوضعي الكبار - هي صياغات إحصائية وتنتسب منطقياً من مفاهيم أو نظرية أكثر تجييداً^(٥).

والنظرية في العلم الاجتماعي الوضعي - كما يقول «بلالوك» - هي عبارة عن مجموعة من التعريفات أو المفاهيم المجردة التي تقف خلف

مجموعة من التعميمات (أو شبه القرآنين) الإمبريالية^(١٠). وفي هذا السياق يصف «أو كونز» النظرية التربوية بأنها مجموعة من الفروض متراقبة منطقياً، ومؤكدة باللاحظة، وتتميز بكونها قابلة للدحض، ويمكن استخدامها في تفسير الظواهر الملاحظة^(١١).

المنهج الإمبريقي الوضعي - في العلوم الاجتماعية والتربوية إذن هو منهج يقوم على الخبرة الحسية باعتبارهامحك اختبار الفكر. والصياغات الإجرائية للمفاهيم النظرية، واللاحظة، والتجريب، والتقنيات الإحصائية هي طرائقه واجراءاته المستخدمة في: أولاً عمليات الإثبات والبرهان، و/أو ثانياً عمليات جمع البيانات والمعرفة. والنظرية في هذا الاطار ليس لها وجود يذكر أكثر من كونها قضياء مجردة متراقبة منطقياً يمكن تحويلها اجرائياً إلى قضياء قابلة للتحقيق أو الرفض. لا وجود إذن لأنشئاء خارج الأحداث الملاحظة أو الثوابت الإمبريالية (التعميمات)، أو القضياء المجردة التي تقف خلف هذه التعميمات. يقول أرنست ماك:

«أريد من العلماء أن يفهموا بأن وجهة نظرى تبعد كل المسائل الغيبية سواء اعتبرت غير قابلة للحل فى اللحظة الحاضرة، أم اعتبرت بلا مدلول فى كل آوانة. وأكثر من ذلك أحب أن أقول بأن كل ما يمكننا معرفته عن العالم يجد له بالضرورة تفسيراً فى الشعور الذى يمكن تحريره من التأثير الشخصى للملاحظة بأسلوب يمكن تحديده بدقة. وكل ما نحب معرفته يأتينا عن طريق حل المشكلة بطريقة الرياضيات، كما يأتينا عن طريق توکيد اعتماد العناصر الحسية واحداً على الآخر اعتماداً وظيفياً. وهذا النوع من المعرفة يتناول الواقع بالكامل»^(١٢).

وفحوى عبارة ماك واضحة، فالنظيرية ليس لها وجود إلا فيما تمارسه من دور كشفي في البحث العلمي الذي يهدف إلى التعرف (أو اكتشاف) العلاقات القائمة بين الظواهر. والتعرف على الوظائف الرياضية التي تبين اعتماد الظواهر على بعضها البعض في الطبيعة يجعل من النظرية شيئاً غير معمول به فالنظيريات بتعبير ماك تشبه الأوراق الميتة التي تساقط عندما تستغنى شجرة العلوم عن التنفس من خلالها.

ومهما اختلف فلاسفة العلم الوضعي فيفضل هذا التموزج الذي قدمه «ماك»، هو أكثر التماذج اتفاقاً بينهم. وهو تموزج يستخدم في العلم الطبيعي كما يستخدم في العلم الاجتماعي. فعلم الاقتصاد الألماني نورات Nuerath يعتبر علم الاجتماع فرعاً من تقسيم العمل في النظرية الكلية للعلوم الموحدة فعلم الاجتماع كأى علم آخر يخلو من أية وجهة نظر عامة. وهو يتصور ظهور منظومة من العلوم تكون فيها قوانين كل علم على حده، كعلم الاجتماع مثلاً، مرتبطة بقوانين العلوم الأخرى في بنية منطقية موحدة. والقوانين في رأيه هي وسائل مجردة لالانتقال من بيانات الملاحظة إلى التبراءات^(١٣).

وقد أكد «كارناب» نفس الشيء مع علم النفس، فنجد أنه يقول في كتابه علم النفس وتفسيره المادي:

«فعلم النفس على هذه المركبات هو جزء من عالم العلوم الموحدة التي ترتكز على العلوم الفيزيائية – وما تتصدّه من مصطلح العلوم الفيزيائية ليس منظومة القوانين الفيزيائية المعروفة للجميع وإنما ذلك العلم الذي يتميز بنوع من صياغة المفاهيم، تلك الصياغة التي ترجع كل مفهوم إلى شروط الحالة، أي إلى توظيف منظم للأعداد ضمن شروط الزمان والمكان... إن علم النفس هو تفرع من علم الطبيعيات»^(١٤).

ونسأل الآن: ما وجه العيب في ذلك المنهج؟

لقد نشأت «الوضعية» عموماً في بدايتها على يد «أوجست كونت»، كأدلة علمية لمحاربة الخرافات وقهر الكنيسة. وأرادها كونت دعامة للتقدم الاجتماعي. ووُجِّهَت فيها البراجوازية الصاعدة عوناً للتغلب على الفكر الرجعي. وهذا ما يؤكده جولدنر بقوله لقد ظهر علم الاجتماع الوضعي «الجديد» ليؤدي دوراً عقلانياً تحررياً. حيث أصبحت الصفة القديمة بفضله في موضع تساؤل وتحقيق منظم وأصبحت القوى القديمة أمام هذا المنهج العلمي مطالبة بأن تقدم تبريرات وبراهين وعلمية (محقة) على صحة هذه التعريفات المقدمة منها^(١٥).

وهكذا كان العلم الاجتماعي الوضعي عوناً في تقدم وتحرير البشرية في مرحلة متطرفة من مراحل التاريخ الإنساني. لقد استخدمته البراجوازية الناهضة، آنذاك سلاحاً فعالاً ضد القوى القديمة وضد مفاهيم الكنيسة الشائعة المبهمة وضد الخرافات والشعوذة حتى حققت انطلاقتها الاجتماعية. بل إن بعض العلماء الماركسيين حاولوا في بداية القرن العشرين - المزج بين الوضعيية والماركسية. وقد اعتقد ذلك نورات - وهو أحد أعمدة دائرة فيينا الوضعيّة وكانت له ميل يسارياً - في ومحاولته لتأسيس علم السلوك المادي فقد آمن نورات بالمنهج العلمي كقوة محركة للتقدم الاجتماعي.

إذا كان المنهج الأميركي الوضعي في العلوم الاجتماعية قد أدى وظيفة اجتماعية تدريجية عندما استخدمته القوى البراجوازية الناهضة، فإن ذلك - على ما يبدو - كان بفضل الانجذابات الليبرالية ذات النزعة التحريرية التي آمنت بها - البراجوازية آنذاك في ثورتها وآبابانتصارتها. لكن الأمر يختلف الآن. النموذج المجتماعي التحرري البراجوازي الذي عملت العلوم الاجتماعية الوضعيّة في إطاره قد ولّى. لقد أصبحنا الآن في عصر ما بعد الرأسمالية: عصر الشركات الرأسمالية العملاقة المتعددة الجنسية، التي ليس لها وطن ولا هوية غير الربح، فأرسلت علاقات الاستغلال والغرية الإنسانية.

ولم تصنع الهيمنة الرأسمالية العالمية ذلك في بلدان الغرب (مركز النظام الرأسمالي العالمي) فحسب، بل تم ذلك أيضًا في بلدان العالم الثالث - بلدان الأطراف في ذلك النظام. لقد دعمت الهيمنة العالمية لنظام الرأس المالى كل علاقات الاستغلال والتخلف القائمة في بلدان العالم الثالث وأبقت عليها سوء كانت علاقات شبه اقطاعية أو طفيلية، أو رأسمالية متخلفة. لم تعمل الرأسمالية العالمية بالطبع على حل العلاقات الرأسمالية المتقدمة (متقدمة نسبة إلى علاقات الاستغلال في النظم ما قبل الرأسمالية) محل العلاقات المختلفة في هذه البلدان، إلا بالقدر الضروري الذي يتمشى مع تحقيق الربح والهيمنة لها^(١٦). فالنموذج المجتمعي Sociatal Paradigm الذي تعيشه معظم بلدان العالم الثالث الآن (بلدان الأطراف في النظام العالمي) هو نموذج مختلف من علاقات غير متجانسة، لكنها تعمل جميعاً في إطار الهيمنة الرأسمالية كقوى استغلال وتغريب Alienizing.

والسؤال الآن: هل يمكن أن يزدري المنهج الأميركي الوصي عن نفس الوظيفة الاجتماعية التنمويرية (التي قام بها من قبل) في ظل أو في إطار النموذج المجتمعي السادس الآن في بلدان العالم الثالث - في عصر هيمنة الرأسمالية العالمية؟ وهذا السؤال هام وجوهرى لاصناعة جوانب الحوار الدائر. لكن الإجابة عنه لا يمكن أن تنتهي إلا بكشف علاقات الارتباطات بين البنية العلمية للمنهج الوصي والبنية الاجتماعية في المجتمع القائم - الذي يعمل فيه ومن خلاه.

لقد استطاع رايت ميلز - وتبصره في ذلك فلاسفة النظرية النقدية في فرانكفورت وعلماء الاجتماع التربوي النقدي - أن يكشف لنا في تحليلاته المستازة ما تنظرى عليه بنية المنهج الأميركي الوصي في العلوم الاجتماعية من امكانية تقبل هيمنة الواقع الاجتماعي (وعلقاته السادسة) على النشاط العلمي (الذى يقوم على هذا المنهج) ومن ثم توجيهه العلم واستعماله وفقاً لارتباطات علاقات السيطرة القائمة في المجتمع. فيقول رايت

مميز أن هذا المنهج من شأنه أن يوجه جهود البحث العلمي إلى نموذج معين من البحوث يطلق عليها بحوث جزيئية Molecular Scientific method لأنها تتناول في الغالب مشكلات جزئية - محدودة. فهي بحوث فنية في جوهرها، تهتم بالتقنيات وتعتمد على الأدلة في التتحقق والاثبات. ومن ثم ارتبطت بمشكلات السوق المحددة والعينانية (في الانتاج والاعلام) أكثر من ارتباطها بالأحداث التاريخية، وبالتالي ارتبطت باستخدامها في الحصول على معارف تهم المسؤولين ورجال الأعمال. ولذلك نجد أن الباحث في العلوم الاجتماعية الذين يعتمدون هذا النوع من البحوث قد لا يعبرون اهتماماً كبيراً في أبحاثهم للجمهور، بل على العكس نجدهم فيأغلب الأحوال مهتمين بزياناتهم^(١٧).

معنى ذلك أن اهتمام العلم قد انتقل من خدمة الناس (الجمهور العام) إلى خدمة أصحاب المصلحة من البروفراط ورجال الأعمال. وماذا يعني تغول اهتمام العلم إلى الاهتمام بالزيان؟ يجيب ميلز بقوله:

«وهذا يعني أن أكثر الأعمال البحثية تجزئية تجري على أي نطاق مهما كان إنما قد وجهت اجتماعياً في اتجاه وجهة الزبون (مفاوضات حكومية / تجارية / صناعية). ومن هنا توجد شكوك دائمة حول نزوع التطبيقية في البحث العلمي إلى التقليل من المبادرات الفكرية النظرية وتعلية الاتهابية لدى الباحث. ومهما كانت تقنيات وتكنولوجيا البحث خالية من كل ما يثير هذه الشكوك إلا أن ثمة امكانية دائمة في هذه الأبحاث بأن تبع مبادرات الباحث واهتماماته من مبادرات واهتمامات الزبون»^(١٨).

وحدثت ميلز هنا واضحً أن امكانية تحول هتمام اعمل من العام (الجمهور) إلى الخاص (الزيون أو المخدم) هي إمكانية من شأنها أن تحطم موضوعية العلم . والموضوعية في العلم الوضعي هي صفة الرسمية التي أقام عليها مصداقته الأكاديمية والاجتماعية . إن إمكانية تحطيم موضوعية العلم الوضعي واسعة استخدامه اجتماعياً إمكانية واردة بحكم خصائص البنية العلمية لهذا العلم نفسه . فأولاً، أن المشكلات التي يتناولها العلم الاجتماعي الوضعي هي مشكلات جزئية . وهذا ما جعل هذا العلم بعيداً عن الأحداث التاريخية ، ويعيناً عن فهم دراسة الأهداف والشروط (العلاقات) البنوية القائمة في المجتمع وثانياً فإن منهجية العلم الاجتماعي الوضعي (الأميريكية الوضعية) تقتضي - كما بينا - دراسة الواقع الملاحظ العياني ، ومن ثم الارتباط بمستوى معين من التجزيد ، هو مستوى التجزيد الإحصائي ، الذي حول الواقع العياني إلى أنسنة تحليلية رياضية ، التي هي في جوهرها وصفاً رياضياً لهذا الواقع ، ومن ثم فإن موضوعيتها مرهونة بثبات الواقع وثبات تماثلاته المختلفة . وهذه النتيجة من شأنها أن جعلت العلم الوضعي علماً للثوابت ، وأبعدته عن التغير الاجتماعي ودراسة حركة الواقع . أما الخاصية الثالثة ، فالمنهج الوضعي كما بيناه سابقاً متوجه خلو من النظرية الاجتماعية ، ولا مكان فيه للنظرية وكان من نتيجة ذلك أن غاب النظير وغاب التفسير السياسيولوجي للواقع الاجتماعية عن العلم الاجتماعي الوضعي . ومن شأن ذلك أن يجعل مسألة التوجيه الاجتماعي للعلم مسألة واردة وامكانية قائمة - وإن كانت غير صريحة في بنية المنهج - لكنها متروكة لنمط ونوع علاقات القوى السائد في المجتمع .

وهكذا نقول إن البنية العلمية للأميريكية الوضعية في العلوم الاجتماعية هي بنية تتلخص على إمكانية الانحصار في المشكلات الجزئية دون اعتبار أحداث التاريخ ، وعلى إمكانية الانفصال في الثوابت دون تكشف حركة الواقع وعلى إمكانية تقبل التوجيه الاجتماعي والرضاخ للقوى الاجتماعية الفاعلة في المجتمع .

وفي مجتمع تسوده الطبقية وتقرم بيته الاجتماعية بعلاقات استغلال وقهر وعنف صامت رهيب ضد أغلبية من البسطاء والمحظوظين، هو مجتمع تصبح فيه أساءة الاستخدام الاجتماعي للعلم مسألة واردة، بل وحتمية. وحينما تصبح أساءة الاستخدام مسألة حتمية من قبل القوى صاحب المصلحة، وحينما يكون هناك علم اجتماعي ينطوي على إمكانية تقبل إساءة الاستخدام حينئذ يغيب هنا العلم عن وظيفته الاجتماعية التثوريّة، كفالة معركة للتقدم ، ويصبح - رغم علميته - عقبة كلود أمام تطور العلم وتطور المجتمع، إنه يصبح بالأخرى جزءاً من تسييج علاقات الهيمنة والاستغلال والقهر، وموجها لإعادة إنتاج هذه العلاقات نفسها، بما يحفظ بقاءها وديومتها في المجتمع. وهذا هو ما انتهى إليه الأمر في وطننا.

ووجلمنا في مصر تسوده علاقات التفاوت الطبقي وسوء توزيع الدرجة إلى درجة أن ٢٠٪ من مجموع السكان يستهلكون قرابة ربع الاستهلاك القومي كله . وأن أقل من ١٠٪ من عدد سكان مصر يستهلكون أقل قليلاً من نصف الاستهلاك القومي (٤٥٪) بينما لا ٩٠٪ الباقون يستهلكون النصف البالى (١٩٪). إن مجتمعنا في مصر مجتمع تقتل البطالة السافرة ثباته (٢ مليون عاطل) (٢٠) ويطعن معنوياتهم اليأس والإحباط نتيجة عدم قدرتهم على تحقيق أبسط حقوق الإنسانية والمواطنة. إن مجتمعنا في مصر مجتمع تراكمت فيه الثروات المنخمة في أيدي شرائح اجتماعية طفيلية جديدة، لا نتيجة العمل الاجتماعي ، بل نتيجة أعمال السمارة وتجارة التهريب والتلاعب بقوت الشعب. إن مجتمعنا هذه بيته الاجتماعية إنما هو مجتمع تمارس علاقات القوى فيه - على أفراده ومواطنيه - عنفاً دموياً صامتاً غير مرئي ، تسقط فيه العادات يومياً - دون حسن أو خبر - صروعاً اليأس والإحباط، بل تسقط فيه العشرات يومياً صروعاً سوء التغذية والمرض . ولم يسلم نظامنا التعليمي من الوقوع فريسة لهيمنة علاقات القوى الظالمه هذه، فامتد هذا العنف الدموي ليكتسح كل ركن فيه . فهاهي الأزدواجية الرهيبة

في أنظمة تعليمنا، والتي باتت تطل علينا صراحة وبلا حياء، في صورة تعليم عام شعبي، تعليم أساسى عام، تعليم عام بلغات أجنبية (تعليم عام معدل!!)، تعليم خاص بلغات أجنبية، تعليم أجنبى. وهذا هو المستوى المتدنى من الفعالية الذى لا يغيب عن أعين الناظرين، وهو هى الدروس الخصوصية، وأزمة الثانوية العامة، وبطالة المتعلمين ... الخ.

هذا العنف الصامت هو أقسى درجات وأنواع العنف الذى يمكن أن يفكر فيه أو يمارسه ظالم. ومجتمع يوجد فيه هذا النمط من العنف لا يمكن أن يتم فيه ومن خلاله علم «وضعي»، بالبنية التى بينا خصائصها سابق دون أن يسلم من إساءة استخدامه اجتماعياً، ودون أن يشوه، ودون أن تتحطم مروضوعيته بفعل القوى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المسيطرة صاحبة المصلحة فى بقاء علاقات العنف والاستغلال القائمة، وفي الحفاظ عليها وإعادة إنتاجها.

إن الباحث الذى يؤمن بأن العلم الاجتماعى قوة محركة للنقد وأن له وظيفة اجتماعية تطويرية، ومن ثم يرى أنه كعالم اجتماعى يتبنى أن يسهم بعلمه فى تخليص الناس والمجتمع من كل أشكال العنف والقهر المسيطرة عليهم، فإنه سوف يحتاج بلا شك إلى علم اجتماعى ن资料ى جديد يحتفظ بالمنهجية والفنون العلمية من جهة، وفي نفس الوقت ينطوى، من جهة أخرى، على بنية علمية تمكنه من نقد علاقات العنف القائمة، وتوجيهه الممارسات العلمية (البحثية) لكشف العلاقات والأدوات الاجتماعية التى تقف وراء هذا العنف وتستثمره. والمنهج الأمريكى والآليات الاجتماعية التى تقف وراء هذا العنف وتستثمره. والمنهج الأمريكى الوضعي عاجز بحكم بنيته العلمية - القابلة للاحتواء فى علاقات العنف - أن يقوم بهذا الدور التحررى الآن. أن علم الاجتماع النظدى الذى نسعى إلى تأسيسه هو علم يجعل محوراً اهتمام المعرفة، عنده هو تحرير الإنسان - وتحقيق مصلحة الجمهور (وليس مصلحة الزبون / المخدوم).

القضية الثانية: أيديولوجية ربط البحث التربوي بالسياسة التعليمية.

التحليل النقدي لهذه القضية، هو بالضرورة امتداد للتحليلات النقدية السابقة. ففي هذا الجزء من الدراسة نحاول أن نكشف الآليات (الميكانيزمات) التي تربط بنية العلم الوضعي - بخصائصها التي بيناها - ببنية علاقات الاستغلال في المجتمع القائم، حتى يتحقق بالفعل ما وصفناه بـ «إساءة الاستخدام الاجتماعي للعلم».

لقد كانت - وما زالت - مسألة الربط بين البحث التربوي وصنع القرارات والسياسات التعليمية مطلبا يطلب كل التربويين - إداريين أو أكاديميين حتى صار - هذا المطلب بينما عقيدة (وأيديولوجية) مهيمنة راسخة في العقول. فكثير من نقاد البحث التربوي الآن ينتقدون ضعف الصلة (أو الرابطة) بين البحث وصنع القرار التربوي، بل يزعمون غيابها في كثير من الأحيان. ويعتبرون ذلك من ملامح الأزمة في البحث التربوي^(١). ولا شك أن مثل هذا النقد يستمد شرعيته من رسوخ هذه العقيدة بينما (أن البحث التربوي ينبغي أن يضطلع بمهمة تطوير التعليم ومد صناع القرارات التربوية بالأسس العقلانية لصنع قراراتهم). لكن شيوخ مثل هذا الانتقاد - القائم على «ينبغي»، الربط بين البحث وصنع السياسة - بينما إلى الحد الذي يكاد نجده في كل دراسة عن الموضوع يجعلنا نقف عنده موقفا نقديا. فشيوخ هذا الانتقاد لا يجدون أن يكون أيديولوجية تزييف حقيقة أن الارتباط بين البحث التربوي وأساليب التعليمية شئ قائم بالفعل: قائم بنبيوا - مؤسستيا - وقائم أيديولوجيا اختياريا، من قبل الباحث كأفراد بحكم رسوخ هذه الينبغي في عقولنا.

وهذا تصبح التساؤلات النقدية المثارة هي اذن: ما فائد الارتباط الإيديولوجي والمؤسستي بين البحث التربوي والسياسة التعليمية؟ وما هي نتائجه الفعلية؟ ولماذا لم يتحقق تطور في التعليم رغم وجود هذا الارتباط؟

ومثل هذه الاسئلة وغيرها يجعلنا نطرح في النهاية سؤالا هاما ينبغي أن نتوخى الإجابة عليه بدقة: لماذا البحث التربوي؟

إن الإجابة البسيطة الشائعة عن السؤال (لماذا البحث التربوي؟)

سوف تأتي بالضرورة ترديدا للأيديولوجية السائدة التي تقول ببنية (أو وجودية) العلاقة بين البحث التربوي والسياسات التعليمية (البحث التربوي ينبغي أن يهدف إلى تحسين العملية التربوية). وبالفعل قد تم تأسيس هذه الأيديولوجية، وذلك من خلال صياغة هذه العلاقة العقلانية - بين البحث وصناعة السياسة التعليمية صياغة ملائمة من خلال إنشاء مراكز بحوث تربوية ولجان أكاديمية تكون كحلقة وصل مؤسساتية بين الباحثين وأداراتي النظام التعليمي - وذلك في الجسم البيروقراطي للنظام التعليمي القومي نفسه. وكانت هذه الصياغة بمثابة عقد اجتماعي مؤسس على تبعية البحث العلمي للسلطة البيروقراطية في التربية. ويتأسس أيديولوجية الربط بين البحث والسياسة التعليمية، على هذا التحوّل تكون هذه الأيديولوجية نفسها قد أزدادت قوّة (شرعية) اضافية نتيجة هذا التأسيس البيروقراطي لها. وفي نفس الوقت فإن هذه الأيديولوجية - التي أصبحت أكثر قوّة من ذي قبل، والتي تتزايد قوتها بحكم هذا التأسيس - تعود مرة ثانية في صورة معايير تقدير (انتقادات) تهدف إلى تقوية هذه العلاقة بين البحث والنظام التعليمي وترسيخ وجوديتها وإعادة بنائها وانتاجها.

لكن ليس معنى ذلك أن هذه العلاقة تتم بانضباط دقيق، فثمة تناقضات كامنة في جسم التعليم من شأنها أن تحطم هذه العلاقة وتنتزع عنها شرعيتها، فالذين ارتبطوا بهذه الأيديولوجية، رسميا أو تطوعيا، لا يستطيعون غالبا في إطار هذه العلاقة - الدفاع عن المشكلات الفعلية المفعم بها حقل التربية ووجود هذه المشكلات في حد ذاته يعاقب هذه الأيديولوجية - وسيظل يعاقبها ما بقيت هذه الأيديولوجية قائمة. ووجود هذه المشكلات أيضا هو ما

يعطى شرعية جديدة لوجود نماذج فكرية - معارضة - وبديلة لنمودج الفكر التربوي المؤسسي القائم بالفعل . وسنعود إلى هذه الناقصات تفصيلا .

على أى الأحوال لقد كان لتأسسين العلاقة العقلانية بين البحث التربوي والسياسة التعليمية فى صيغة مؤسساتية بيروقراطية ثلث نتائج خطيرة فى مجال التربية .

أولا، تراجع البحوث النظرية والتاريخية باعتبارها نماذج غير مرغوب فيها،

نستطيع أن نتبين من الملاحظة الأولية فى حقل البحث التربوى - سواء فى المجالات النفسية أم التربوية - أن الأبحاث التى ينظر إليها بارتياح الآن - وذلك منذ نهاية المستينات فى مصر - هى الأبحاث الاميريقية الوضعية . وهى أن دراسة مثل هذه الموضوعات إنما تحتاج إلى عمليات تنتظير - أو خيال سيسولوجي بلغة رايت ميلز - وهى مسألة نقع خارج نطاق المنهج الاميريقى الوضعي - كما تحدثنا عنه من قبل . لكن وجود هذه الموضوعات كمشكلات قائمة بالفعل إنما هي مسألة تشكل فى حد ذاتها تناقضات تتحدى شرعية نموذج العلم الوضعي المساند فى البحث التربوى واللاقة المؤسساتية التى تربطه بالنظام التعليمى القائم .

إن البحوث التربوية التى تستبعد الشروط القائمة للمحيطة - والمحددة للعملية التربوية عن دائرة البحث والدراسة هى بحوث تتحدد وظيفتها - فى أحسن الأحوال - بزيادة فاعلية الممارسات القائمة وإضفاء الشرعية العلمية على وجودها . وثمة أمثلة حية على ذلك تتضمن فى ملاحظتنا لموقف نموذج البحوث التربوية المساندة من بعض مشكلاتنا التعليمية مثل مشكلة الأممية وإنشاء مدارس اللغات التجريبية وإنشاء التعليم الأساسي ... الخ فإذا نظرنا إلى أى مشكلة من هذه المشكلات فى حقل البحث التربوى نجدها قد تجزأت إلى جوانب مفتقة - تتعامل مع كل جانب منها بحوث جزئية تهم بمشكلات الكفاءة فى موضوعاتها أكثر من أى شئ آخر . فالبحث الذى يتناول مشكلة

جزيلية في مدارس اللغات التجريبية فإنه سيهتم إما بدراسة كفاءة أو فعالية المدخلات أو المخرجات أو يهتم بقياس علاقات قائمة بين متغيرات العملية التعليمية، وهذه كلها أمور مرغوبة من جانب القائمين على النظام التعليمي أو المجندين لها هذا النوع من التعليم. أما مسألة طرح لماذا أنشئ هذا النوع من التعليم (التعليم بلغات أجنبية) داخل جسم التعليم العام القومي؟ وما هي الشروط والظروف السياسية والاقتصادية التي أوجدت هذا النوع من التعليم؟ وما تأثير وجود ذلك النوع من التعليم في خلق ازدواجية في التعليم القومي وتوسيع الهوة الطبقية والثقافية بين أبناء المجتمع الواحدة؟ الخ من هذه الأسئلة هي بالطبع مسألة غير مرغوب فيها من القائمين على التعليم، ولكنها مع ذلك مسألة ضرورية لكل من يهتم بحركة المجتمع وسعيه نحو مستقبل أرجح.

على أي الأحوال فإن الأبحاث الامبريقية الوضعية الضيقة التي تتعامل مع المشكلات التربوية بشكل جزيلي في صورة متغيرات وعلاقات إحصائية، أو في صورة مدخلات ومخرجات أصبحت هي النماذج المعتمدة لدى المؤسسات التعليمية القائمة في إطار أيديولوجية الربط بين البحوث التربوية وصنع السياسات التعليمية داخل النظام التعليمي. وأصبحت هذه الأبحاث بحكم طبيعتها لا تؤدي إلى شيء سوى اضفاء شرعية علمية على السياسات القائمة بالفعل ما تمثل نسبة عالية جداً من الأبحاث التربوية: رسائل وأطروحتات جامعية، وأبحاث أعضاء هيئة التدريس، وأبحاث مراكز البحوث التربوية^(٢٠) ونلاحظ أيضاً أنه قد تزامن مع ذلك تراجع بحوث فلسفة التربية والتاريخ والبحوث المقارنة - ويمكن القول أن تراجع هذا النوع من البحوث - مكانة وأهمية وكما - إنما يرجع إلى إن أهدافها ليست مرتبطة ارتباطاً مباشراً بتحسين العملية التربوية، ومن ثم يظن دائماً أن مثل هذه البحوث لا يهتم بالواقع الفعلى للنظام القائم. وخاصة أن المفهوم المستتر لمعنى تحسين التعليم، هو تحسين العملية التعليمية في السياق القائم وفي إطار الشروط القائمة والفاعلة في الزمان والمكان.

إن تناقض حجم البحوث النظرية في التربية كانت له نتائج سالبة معرفة في تنمية الفكر النظري التربوي^(٢٣). فهذا النوع من البحوث هو مصدر تكثير الأفكار والمفاهيم التي تكشف عيوب وتناقضات واقعنا التربوي والمعاشر، وتهدى بخليالات علمية تكشف عن امكانية صنع واقع جديد. وثمة حقيقة تاريخية هامة، وهي: أن معظم النماذج التعليمية الهامة التي ظهرت تاريخياً في عملية تطور النظم التعليمية القومية في كثير من بلدان العالم لم تأت من خلال بحوث وقياس المتغيرات والمعالجات الاحصائية للعلاقات القائمة بين المتغيرات، لكنها أتت من خلال الفهم والتفكير الفلسفى في ثابياً أحداث وحركة التاريخ لقد كانت القرارات التاريخية في الاصدارات التربوية الكبرى هي في جوهرها قرارات سياسية معبرة عن حركة التاريخ في الواقع الاجتماعي الذي نشأت. فيه أقول لقد كانت قرارات سياسية في جوهرها وإن استلهمت أو استثمرت بنماذج تربوية مطروحة نظرياً كانت أو قائمة بالفعل – كانت على أي حال، خارج دائرة الاعتراف البيروقراطي الرسمي للمؤسسات القائمة^(٢٤).

ثانياً : تكريس الممارسات التربوية القائمة وأضفاء شرعية علمية عليها،

إن ارتباط الأبحاث التربوية بمناجها الوضعية – الجزيئية بهدف تعسين العملية التربوية في إطارها وشروطها القائمة بالفعل معناه ترك مسألة الأهداف والبنية والشروط المحيطة بالعملية التعليمية دون مساءلة، ومن ثم إبعادها كليّة عن دائرة البحث والدراسة. بل إن هذه الموضوعات بحكم طبيعتها (كرحدات كبيرة) إذا وضعت أمام المنهج الأمبريقى الوضعي تصبّع موضوعات شاذة anomaly – بلغة توماس كون، فالمنهج الأمبريقى الوضعي بحكم طبيعته الجزيئية غير ملائم لتناول هذه الموضوعات.

إن دراسة مثل هذه الموضوعات إنما تحتاج إلى عمليات تنظير – أو خيال سيسولوجي بلغة رايت ميلز – وهي مسألة تقع خارج نطاق المنهج

الأموريقي الوضعي - كما تحدثنا عنه من قبل. لكن وجود هذه الموضوعات كمشكلات قائمة بالفعل إنما هي مسألة تشكل في حد ذاتها تنافصات تتعدد شرعاً نموذج العلم الوضعي السائد في البحث التربوي والعلاقة المؤسساتية التي تربطه بالنظام التعليمي القائم.

إن البحوث التربوية التي تستبعد الشروط القائمة المحيطة - والمحددة للعملية التربوية عن دائرة البحث والدراسة هي بحوث تتحدد وظيفتها - في أحسن الأحوال - بزيادة فاعلية الممارسات القائمة وأضفاء الشرعية العلمية على وجودها. وثمة أمثلة حية على ذلك تتضمن في ملاحظتنا لموقف نموذج البحوث التربوية السائدة من بعض مشكلاتنا التعليمية مثل مشكلة الأممية وإنشاء مدارس اللغات التجريبية وإنشاء التعليم الأساسي.....الخ. فإذا نظرنا إلى أي مشكلة من هذه المشكلات في حقل البحث التربوي نجد أنها قد تجزأ إلى جوانب متعددة - تتعامل مع كل جانب منها بحوث جزئية تهتم بمشكلات الكفاءة في موضوعاتها أكثر من أي شئ آخر. فالبحث الذي يتناول مشكلة جزئية في مدارس اللغات التجريبية فإنه سيهتم إما بدراسة كفاءة أو فعالية المدخلات أو المخرجات أو يهتم بقياس علاقات قائمة بين متغيرات العملية التعليمية، وهذه كلها أمور مرغوبة من جانب القائمين على النظام التعليمي أو المجندين لهذا النوع من التعليم. أما مسألة طرح لماذا أنشئ هذا النوع من التعليم (التعليم بلغات أجنبية) داخل جسم التعليم العام القومي؟ وما هي الشروط والظروف السياسية والاقتصادية التي أوجدت هذا النوع من التعليم؟ وما تأثير وجود ذلك النوع من التعليم في خلق ازدواجية في التعليم القومي وتوسيع الهوة الطبقية والثقافية بين أبناء المجتمع الواحد؟ الخ من هذه الأسئلة هي بالطبع مسألة غير مرغوب فيها من القائمين على التعليم، ولكنها مع ذلك مسألة ضرورية لكل من يهتم بحركة المجتمع وسعيه نحو مستقبل أرجح.

على أي الأحوال فإن الأبحاث الأمريكية الوضعية الضيقية التي تتعامل

مع المشكلات التربوية بشكل جزيلي في صورة متغيرات وعلاقة احصائية، أو في صورة مدخلات ومخرجات أصبحت هي النماذج المعتمدة لدى المؤسسات التعليمية القائمة في إطار أيديولوجية الربط بين البحوث التربوية وصنع السياسات التعليمية داخل النظام التعليمي. وأصبحت هذه الأبحاث بحكم طبيعتها لا تؤدي إلى شئ سوى إصناف شرعية علمية على السياسات القائمة بالفعل.

ثالثاً ، تزايد الاتجاه نحو الوضعية الضيقية:

يتعدد نموذج (أو نمط) البحث التربوي بنمط العلاقات الاجتماعية للانماض السائد في المجتمع . ويوضح محمد الغانم هذه الحقيقة - وإن كان بطريقه مختلفة - فيقول:

«إن البحث التربوي ... - بمفاهيمه ومنهجيته وتقنياته (العقلية الاجتماعية) ومحاور اهتماماته وتنظيماته ومارساته واستثماراته ونتائجها واتجاهاته وبنائه القاعدية ومكانته دالة لمستوى اجتماعي اقتصادي تربوي علمي تكنولوجي»^{٤٥}.

نموذج البحث التربوي (ونمطه السائد) إنما هي مسألة تتعدد إذن بالجدل القائم بين التكنولوجى والأيدىولوجى القائم فى الواقع الاجتماعى .

وقد عرضنا في الجزء السابق أن نموذج البحثالأميريكية الوضعية الضيقة هو النموذج المرغوب اجتماعيا في إطار العلاقة المؤسساتية بين البحث التربوي والسياسات التعليمية في النظام التربوي . فالبنية العلمية لهذه البحوث قد توافقت - أو هكذا كان عليها أن تتوافق - مع البنية المؤسساتية المستخدمة لها . ذلك أن هذا التأسيس (البيروقراطي) للبحوث التربوية لم يذهب دون ترك تأثيرات اجتماعية وسياسية واضحة على هذه

البحوث - من حيث الاهتمام والترجمة، بل مستوى الضبط والصرامة والموضوعية العلمية.

فقد كان من نتيجة هذا التأسيس (مذساتية العلاقة بين البحث والنظام التعليمي) - كما أشرنا إلى ذلك من قبل - أن تسلط بوعى أو بدون وعى الاهتمامات الاقتصادية والاجتماعية للزيرون المستخدم للبحث - أى النظام التعليمي بشروطه السياسية والاجتماعية القائمة التى لا تناقض - إلى هذه البحوث فى شكل معانى وقيم، سواء كانت صريحة أم ضمنية، لكنها موجودة وجرودا قوية، يحدد استعمال البحث، ويحدد نوع المشكلات وأولوياتها، وأكثر من ذلك يحدد نماذج الحلول المقترنة بمشكلاتها.

وينبغي أن نذكر هنا بما أسلفناه من قبل من أن الارتباط بين البحث التربوى والسياسة التعليمية ليس ارتباطاً مذساتياً فحسب لكنه أيضاً ارتباط أيديولوجى يحرك الباحثين - بوعى أو بدون وعى - فى اختيارهم للمشكلات التى ينبغى أن يدرسواها والمناهج التى يجب أن يتبعوها - بمقتضى أيديولوجية ينبغى تحسين العملية التربوية القائمة. هيئات يدخل الباحث طوعاً فى إطار هيئة الشروط القائمة للعملية التعليمية، ومن ثم يجرى بحثه فى داخلها وفى إطارها، وقياسها على النماذج العلمية القائمة المستحسنة فى تحديد المشكلة والمنهج والحل.

لكن الحديث عن تأسيس العلاقة العقلانية بين البحث التربوى والنظام التعليمي لا يعطى على الأطلاق القول بأن دورة التفاعل قائمة بين البحث التربوى والنظام التعليمي.

«فعلى الرغم من كل هذه الجهد المبذولة (رسمياً وأو تطوعياً) لم الجسر بين كليات التربية وزارات التعليم. فإن الملاحظ أن فعل البحث التربوى في تنمية النظام التعليمي وفعل النظام التعليمي في تنمية البحث التربوى ما زال محدوداً للغاية»^{١٣٦}.

ومن الواضح إذن، أن ضعف دورة التفاعل بين البحث التربوي والتنظيم التعليمي لا يرجع إلى ضعف الصلة بينهما، بل العكس تماماً، فالصلة بينهما - كما يتضح من التحليل السابق - صلة واضحة. إن قوة هذه الصلة نفسها - أيديولوجياً ومؤسساتها هي نفسها التي أضعفـت دورة التفاعل، فهذه الصلة نفسها هي التي أضـفت من مكانة وأهمية البحوث النظرية، وهي التي وجهـت البحث وجـهـة تجزـيزـية تـعمل في إطارـ الشروطـ القـانـونـةـ ولا تـناقـشـهاـ، وهي أخـيراـ التي انتهـتـ إلى تـسيـيدـ نوعـ خـاصـ منـ الـبـحـوـثـ التـرـبـوـيـةـ - الـأـمـبـرـيـقـيـةـ الصـنـيقـةـ التـىـ تـتـلـاءـمـ وـتـتوـافـقـ فـيـ إـطـارـ الـعـلـاقـةـ المـؤـسـسـاتـيـةـ عـلـىـ النـحـوـ الذـىـ اـسـلـفـناـهـ. وـكـانـتـ النـتـيـجـةـ دـخـولـ الـبـحـثـ التـرـبـوـيـ - أوـ بـالـأـخـرىـ انـهـارـ الـبـحـثـ التـرـبـوـيـ - تـحـتـ هـيـمـنـةـ الـنـظـامـ التـعـلـيمـيـ القـائـمـ فـيـ إـطـارـ شـرـوـطـ الـاجـتمـاعـيـةـ وـالـاقـتصـادـيـةـ الـمحـيـطـةـ بـهـ وـالـمـحدـدـةـ لـهـ: عـلـاقـاتـ التـفاـوتـ الـاجـتمـاعـيـ الـطـبـقـيـ، أـوـصـاعـ التـخـلـفـ الـاجـتمـاعـيـ وـالـلـقاـفيـ، التـبعـيـةـ الـاقـتصـادـيـةـ وـنـمـطـ الـتـنـمـيـةـ المـشوـهـ. وـمـنـ هـنـاـ يـتـضـعـفـ أـنـ هـيـمـنـةـ الـنـظـامـ التـعـلـيمـيـ عـلـىـ الـبـحـثـ الـعـلـمـيـ فـيـ غـيـرـ مـسـالـحـ نـمـوـ الـبـحـثـ الـعـلـمـيـ وـتـقـدـمـهـ فـيـ التـرـبـيـةـ ...ـ النـظـامـ الـعـلـمـيـ بـحـالـتـهـ الـراـهـنـةـ وـبـالـشـرـوـطـ الـاجـتمـاعـيـةـ وـالـسـيـاسـيـةـ التـىـ يـعـملـ مـنـ خـلـالـهـاـ، هـوـ نـظـامـ غـيرـ مـعـنـىـ حـقـيـقـةـ بـنـتـاجـ الـعـلـمـ إـلـاـ بـتـلـكـ التـىـ تـبـرـرـ وـجـودـهـ وـسـيـاسـاتـ وـتـصـفـىـ عـلـيـهاـ شـرـعـيـةـ عـلـمـيـةـ - وـمـنـ ثـمـ سـيـاسـيـةـ وـاجـتمـاعـيـةـ^(٢٧).

لكنـ التـحـلـيلـاتـ السـابـقـةـ لاـ تـعـنـىـ عـلـىـ الـاـطـلـافـ أـنـ الـبـحـوـثـ الـأـمـبـرـيـقـيـةـ الـجـزـيزـيـةـ فـيـ التـرـبـيـةـ هـىـ بـالـضـرـورـةـ بـحـوـثـ تـهـدـىـ إـلـىـ تـكـرـيـسـ شـرـعـيـةـ الـعـلـمـاـتـ الـقـانـونـيـةـ، أـوـ أـنـ الـقـائـمـيـنـ بـهـذـهـ الـبـحـوـثـ هـمـ بـالـضـرـورـةـ وـاقـعـوـنـ تـحـتـ الـهـيـمـنـةـ الـأـيـديـوـلـوـجـيـةـ وـالـمـؤـسـسـاتـيـةـ لـلـنـظـامـ الـقـائـمـ. فـمـنـطـقـ الـعـلـمـ الـوـضـعـيـ نـفـسـهـ خـالـ منـ الـاـنـتـهـازـيـةـ، لـكـنـ مـاـ يـجـعـلـهـ قـابـلـاـ لـلـانـهـارـ فـتـحـتـ سـيـطـرـةـ الـهـيـمـنـةـ هـرـ نـمـطـ الـبـنـيـةـ الـعـلـمـيـةـ لـلـمـنهـجـ الـوـضـعـيـ نـفـسـهـ التـىـ لـاـ مـكـانـ فـيـهاـ لـنـظـريـةـ اـجـتمـاعـيـةـ صـرـيـحةـ. وـلـذـلـكـ لـاـ يـتـبـغـيـ أـنـ نـسـبـعـدـ وـجـودـ باـحـثـ أـمـبـرـيـقـيـ مـتـحرـرـ مـنـ الـهـيـمـنـةـ الـأـيـديـوـلـوـجـيـةـ وـالـمـؤـسـسـاتـيـةـ لـلـنـظـامـ وـذـلـكـ بـحـكـمـ تـارـيـخـ الـأـيـديـوـلـوـجـيـ هوـ كـفـرـ.

لكن على أى الأحوال أيضا الدافع القوى للبحوث الأميركيقة إلى الاندماج الأيديولوجي والمؤسساتى فى النظام التعليمي القائم (وتبقى اهتمامات الزبون هو ما تحتاج اليه هذه البحوث - بحكم - طبيعتها - من تنظيم دقيق وتمويل ليس هين . والتمويل والتنظيم يعتبران من أكثر الآليات - إلى جانب الأيديولوجية - التي تربط البحوث التربوية (الأميريقية) بالمؤسسات التعليمية وفق شروطها القائمة ، والتي تزيد من تبعيتها لهذه المؤسسات باسم تحسين العملية التربوية . وكل أن تجد باحثا اجتماعيا أو تربويا يقوم بإجراء أبحاث أميريقية جزئية على نطاق واسع غير مرتبطة بمؤسسات بعلمية أو لجان أو منح علمية .

وفي إطار التحليل السابق ، وعدد هذه النقطة السابقة بالذات أى حاجة البحوث الأميركيقة إلى التنظيم والتمويل يمكن فقط فهم خطورة التمويل الأجنبي للبحوث الاجتماعية والتربوية في مصر . إن التمويل الأجنبي في إطار هذا التحليل هو تعزيز جديد قوى للعلاقة المؤسساتية والأيديولوجية بين البحث التربوي والنظام التعليمي ومن ثم تعزيز جديد لكل النتائج السالبة التي تكلمنا عنها والتي هي صلب وجوه الأزمة الراهنة في البحث التربوي : تراجع البحوث النظرية من حيث الحجم والأهمية ، تكريس شرعية النظام التعليمي وسياساته القائمة ، تسيد نموذج العلم الوضعي في البحث التربوي فضلا عن تشويهه (بتحطيم موضعيته ومضايقة فرص الابتهازية العلمية في ميدان البحث العلمي) . الأمر الذي لا يُؤدي في النهاية إلا إلى مزيد من تفاقم المشكلات التربوية والاجتماعية ، وتغريب البحث العلمي ، وتغريبه وابعاده عن حركة المجتمع . على أن موضوع التمويل الأجنبي بما له وبما عليه يتبعى أن يكون موضوعا لدراسة نقدية مستقلة تغطي كل جوانبه .

ثانياً، تصورات نقدية للخروج من الأزمة

هل من ضرورة للأمبريقية في البحث التربوي؟

ما أنتهيإنا إلية كان محاولة لكشف الارتباطات الداخلية والخارجية للمنهج الأمبريقى في واقع حركة البحث التربوى في المجتمع: وهي ما تمثل الأزمة.

فالمنهج الأمبريقى، حتى في صيغته الوضعية منهجه علمى من حيث البناء المنطقى للمنهج العلمى - لكن الأزمة أزمة اجتماعية - متمثلة في صور علاقات المسيطرة والاستغلال في المجتمع والنظام التعليمى - وهي ما أوضحتها بمصطلح إساءة الاستخدام الاجتماعي للعلم، وظل اعتراضنا على المنهج الأمبريقى الوضعى بأن بنائه العلمية تفتح الباحث أمام إساءة الاستخدام الاجتماعى له. ذلك الاستخدام الذى عززته تلك العلاقة القائمة - أيدىولوجيا ومؤسساتيا - بين البحث التربوى والنظام التعليمى.

معنى ذلك أنه يمكن أن نصل - في صورة التحليلات النقدية - إلى نتيجة مفادها أن مواجهة الأزمة التي نعيشها في ميدان البحث التربوي يمكن أن تتم بالعمل في محورين - من بين محاور عديدة بالطبع: أولهما، الدعوة إلى ربط البحث التربوي بحركة المجتمع في مقابل أيدىولوجية ربط بالمؤسسات القائمة وثانيهما محاولة تأسيس منهج عام نقدى يختوى المنهجية العلمية الأمبريقية ويتجاوزها في نفس الوقت من خلال الارتباط النظري - النقدى بحركة المجتمع وستبني ذلك تفصيلا.

١- ربط البحث التربوي بحركة المجتمع

إن ما نذكره حقيقة هنا في إطار التحليلات النقدية - التي قدمت في هذه الدراسة، أو تلك التي قدمت في موضوع آخر، هو وجود أى إمكانية عينية لقيام بحوث تربوية تعطى صناع القرارات والسياسات التعليمية قاعدة أساسية - عقلانية - للتحفيير التربوي من خلال تجميع بيانات و المعارف

وإجراءات تكتيكية . فمسألة التغيير التربوي مسألة سياسية واجتماعية أكبر من ذلك بكثير^(٢٨) والسياسة التعليمية في أي مجتمع لا تقوم على ما هو علمي - بالمعنى المعروف للعلم - فحسب، بل تقوم أيضاً على أشياء غير علمية كثيرة وتخرج عن دائرة العلم مثل الأيديولوجيا والدين وارتباطات المصالح الاقتصادية والاجتماعية القائمة - على المستوى القومي والعالمي^(٢٩) ولذلك فإن ما نعتقدنه في هذه الدراسة، وما ننتقدنه بشدة، هو أيديولوجية ينبغي الربط بين البحوث العلمية والقرارات والسياسات التعليمية في الحق التربوي.

وإذا كان للبحث التربوي أن يرتبط - ضرورة - بشيء، فإنه ينبغي أن يرتبط بحركة المجتمع ككل^(٣٠)، وذلك من خلال أن يظل هدف البحث كامناً في مدن المجتمع بنظريات علمية وتفسيرات واسعة عن التربية: كيف تتم العملية التربوية، ما الوظائف التي تتحققها في مجالات المجتمع المختلفة - الاقتصاد والمجتمع والثقافة - سواء على مستوى الفرد أم المجتمع، وما نمط وبنية العلاقات الاجتماعية والثقافية السائدة في المؤسسات التعليمية، وما تأثيرها على شخصية الفرد وبنية المجتمع... إلى آخره من القضايا التي تصنع وعيها تربوياً يرتبط بحركة التنوير العامة في المجتمع ويحركه المجتمع وسعيه نحو تحقيق طموحات في إقامة مجتمع إنساني أرحب فدور البحث التربوي ليس هو تحسين التربية من خلال استحداثات وأكتشاف خامات جديدة فقط، لكن من خلال نشر المعرفة العلمية عن التربية وكشف الشروط القائمة التي تعمل فيها، ومن خلال تنوير الجمهور (القوى الاجتماعية الفاعلة في المجتمع) ببدائل تربوية جديدة في شروط اجتماعية وسياسية جديدة كذلك^(٣١).

إننا نعتقد أنه لا توجد حلول فنية / سيكولوجية بسيطة لمشكلاتنا التربوية ولا توجد وصفات سهلة مباشرة لتحسين التعليم وتجريد المعرفة التي تنتقل عن طريق تلك الاستراتيجيات التعليمية القائمة الآن. إن المشكلات الحقيقة للتعليم إنما ينبغي أن تفهم من خلال دراسة التربية، وعمليات التدريس

وطرق التفكير، وطرق صنع القرار في إطار السياق الاجتماعي الأوسع الذي تقوم به ومن خلاله هذه الأشياء جمبيعاً. إن المعلومات التي تنتجهما الأبحاث - مهما كانت - لا تغير مباشرة الشروط القائمة المحددة لهذه الأشياء (أو العملية التربوية كل)، لكنها فقط تزيد من قدرة القوى الاجتماعية المنوطه على الفهم والتفاعل مع هذه الشروط. ومثل هذه المعرفة ينبغي أن تهم بالنظام التعليمي بكل بقدر اهتمامها بكل فرد فيه، كما ينبغي أن تكون معرفة كلية وجزئية، ونظيرية وأمبريقية، معاً في آن واحد.

إن الأيديولوجية التي تومن بأن البحث التربوي يجب أن يرتبط بصنع القرارات والسياسات التعليمية، أو تلك تومن بأن البحث التربوي يجب أن ينبع بالضرورة عن سلسلة من اكتشاف العقائق الموضوعية التي يمكن تحويلها إلى استراتيجيات واجرامات تحسن من واقع التعليم هي أيديولوجية لها وجودها التاريخي بيننا، حيث تكمن بجذورها في اعتقادات شائعة: إنها تكمن في الاعتقاد بأنه يمكن أن نجد نماذج للتدريس والتفكير ومبادرات للعمل التربوي صالحة للاستعمال بغض النظر عن السياق الذي ستعمل فيه. كما أنها تكمن أيضاً في الاعتقاد بأن التغيير الاجتماعي والإصلاح التربوي مسألة تكنيكية/ فنية يمكن أن تتحقق مباشرة وفق خطوات وقرارات فنية كذلك. كما أنها تكمن ثالثاً في الاعتقاد بوجود طرائق وأساليب موضوعية يمكن في ضوئها تقييم نتائج التعليم.

إن الأبحاث العلمية، التربوية والاجتماعية - التي تتصدى لمسألة الإصلاح والتغيير - الذي يتناول ضمن ما يتناول البنية والأهداف وشبكة الشروط القائمة - ليس أبحاثاً في صورة سلسلة من النقاوئ التي تعقد ثم تنقض بلا اهتمام قلبي أو التزام، بل هي بالأحرى نضال أكاديمي علمي متواصل مرتبط بحركة المجتمع السياسية والاجتماعية.

٤- محاولة لتحديد ملامح المنهج النقدي في التربية:

ثمة خاصيتان لا ينبغي تجاهلهما عند حديثنا عن المنهج الأمبريقى في

العلوم الاجتماعية تتتوفر فيه في حالة افتراض عدم انجرافه في علاقات الاستغلال المهيمنة في المجتمع. وهاتان الخاصيّات هما:

١- الموضوعية: فالمنهج الأمبريقى الوضعي منهجه يكفل موضوعية أكثر وضوحاً مما تكتله المذاهب الأخرى. وتعنى بالموضوعية هنا أن العمل يتم ويعرض بطريقة يمكن أن يقوم بتكرارها أى باحث مدرب. ويستند معنى الموضوعية هنا إلى حقيقة أن إجراءات البحث الأمبريقى إجراءات أكثر انتظاماً وصرامة وتقنيناً، ومن ثم يسهل على أى باحث تكرارها. وهذه الخاصية هي ما تنتج بدورها إمكانية تراكم العمل العلمي^(٣٢).

٢- درجة عالية من البرهان والإثبات ودرجة منخفضة من التجريد، فمن الحقائق المعروفة أنه لا وجود للبرهان الدقيق إلا من خلال المنهج الأمبريقى في البحوث الجزيئية فحيث الظاهرة مشاهدة (والسلوك ملاحظ)، وحيث ترجم معانى إجرائية لكل مفهوم، وحيث التفسير ملاحظ من خلال الضبط تكون الصلة قوية بين البرهان والمشكلة الملاحظة والتفسير. وأنت حينما لا تقبل الإثبات في العلم الأمبريقى - رغم وضوحيه - فلأنك تشعر أن هناك ما هو أكثر من ذلك^(٣٣).

ونحن في حاجة إلى دراسة مشكلتنا الجزيئية لمشاكل الفرد على المستوى الصغير Meacular، بمعناه دقة تدبيع الموضوعية ووضوح البرهان، وذلك حتى تكتسب تراكمات معرفية في تفسير هذه المشكلات. وفي حقل التربية توجد مشكلات جزيئية كثيرة لا نستطيع أن نتجاهل دراستها، إلى جانب دراسة المشكلات البنائية والتاريخية (على المستوى الكبير Macroscopic). فمع وجود الظاهرة وجوداً كلياً، فإنها تنطوى كذلك على جوانب فردية جزيئية، وبين الكل والجزء علاقة دينامية جدلية. ومن ثم ففهم الظاهرة لا يتسم إلا باعتبار الكلية والحالة لفردية معاً^(٣٤) ففي التربية قد نهم على المستوى الكبير بدراسة وتفسير نشأة مدارس اللغات التجريبية

في الواقع المصري، لكننا أيضا نهتم، ويجب أن نهتم وعلى المستوى الصغير بدراسة تأثير التعليم بلغة أجنبية في بداية حياة الطفل على لغته العربية الأم وتأثير هذا كله في تنمية عمليات التفكير وفي الشخصية ككل. وقد نهتم (على المستوى الكبير) بتفسير اتساع نطاق ظاهرة الغش في تعليمنا التعليمية لكننا أيضا نهتم (على المستوى الصغير) ويجب أن نهتم بظهور مشكلة الغش الجماعي بالقوة - التي حدثت في العام الماضي في مناطق معينة في بلادنا. إننا قد نهتم (على المستوى الكبير) بتفسير البنية البيروقراطية في نظام التعليم المصري، لكننا أيضا نهتم (على المستوى الصغير)، ويجب أن نهتم بتفسير المدى الذي يمكن أن تتفاوت فيه هذه البنية من فصل دراسي إلى آخر وفهم المتغيرات (الممكدة) المؤثرة في ذلك التفاوت..... وهناك الكثير الكثير من الأمثلة.

معنى ذلك أننا في حاجة إلى منهج علمي يتناول دراسة المشكلات الجزرية في إطار الفهم الكلى للظاهرة. ونحن في حاجة كذلك إلى دراسة كلية الظاهرة من خلال فهم جوانبها الجزرية، وتفاعل الكلية مع الفردية فيحدث الاجتماعي. ولن يتأنى ذلك إلا من خلال منهج عام يربط بين الواقع والنظرية بين الجزرية والكلية. منهج عام يتبع لنا فهم الواقع الجزرية ومقارماً في نفس الوقت لكل أشكال الهيمنة التي تسعى استخدام الممارسات العلمية الأمريكية وتشوهاها.

ولقد بينت التحليلات السابقة أن المنهج الأمريكي الوضعى - بحكم بنائه العلمية منهج ينطوى على قابلية إساءة الاستخدام الاجتماعي تحت وطأة وهيمنة علاقات التخلف والاستغلال والتبعية، الأمر الذي ينسف علمية المنهج وخصائصه المميزة: في الموضوعية واستقامة البرهان. وعلى أي الأحوال فإنه استنادا إلى التحليلات السابقة نقول إنه إذا غابت النظرية عن المنهج الأمريكي وأصبح المنهج كلها قائما بنفسه ويعطى على كل تنظير، وإذا وقع هذا المنهج في براثن الهيمنة الأيديولوجية والمؤسساتية، حيث تعلى عليه

أولويات المشكلات موضوع الدراسة، والاهتمامات المعرفية للمؤسسات فإن هذا المنهج يفقد العلم الاجتماعي وظيفته الإنسانية والاجتماعية كأدلة في التحول الاجتماعي والتقدم الإنساني. وهكذا يصبح المنهج الأميركي في بذلك - رغم علميته - عقبة كثيرة في سبيل التقدم العلمي والاجتماعي. إن المنهج الأميركي الوصي لا يعمل في إطار آخر أكثر من نفسه... ويقتصر إلى إطار أو نظرية عامة تتجاوز التعميمات الاستقرائية للبيانات الأميركيقة الإحصائية.

المنهج الأميركي الوصي كما بينا من قبل منهجه يختزل النظرية، حتى أصبح هو والنظرية في وحدة، قائمة بطريقة صارمة، فالنظرية من حيث هي مجموعة من القضايا (أو الفروض) التي تنبتها الملاحظة وترتبط ببعضها منطقياً، لا تتجاوز مستوى التعميمات والبيانات الأميركيقة إلا من حيث درجة التجريد. ولا تتجاوز وظيفته كونها نقطة انطلاق في البحث (الأميريقي). ومن ثم ظلت معايير الصدق في هذا العلم محدودة بمجموعة التقنيات والإجراءات المستخدمة في البحث. أن توحد المنهج بالنظرية في العلم الأميركي الوصي توحداً يختزل النظرية لصالح المنهج، هو ما أفضى به إلى إمكانية وقوعه تحت الهيمنة الأيديولوجية والمؤسسية، ومن ثم لإساءة استخدامه اجتماعياً في إطار علاقات التخلف والسيطرة القائمة.

وعلى الجانب الآخر المقابل للعلم الاجتماعي الأميركي الوصي نجد الماركسيين التقليديين. وهؤلاء لهم تاريخ طويل في محاربة المنهج الوصي باعتباره منهجاً برجوازياً. ويقدم الماركسيون التقليدون المادية التاريخية باعتبارها العلم الاجتماعي العام الذي يفسر المجتمع في كليته التاريخية وفي أحدهاته الفردية. وهم يوحّدون بذلك بين المادية التاريخية والعلم الاجتماعي باعتبارها بديلاً له. ذلك أنهم نظروا إلى العلم منذ البداية على اعتباره مجرد مترافق بحثية - اجراءات وتقنيات وقياسات تخدم النظرية المادية التاريخية^(٣٥). وانتهوا بذلك إلى وضعية ماركسية، توحد مرة أخرى بين النظرية والمنهج العلمي، لكن التوحد في هذه المرة لا يقوم على أساس

اختزال النظرية لصالح المنهج - كما هو في حالة الأمبريقية الوضعية - بل على أساس اختزال المنهج لصالح النظرية. بعبارة أخرى نقول لقد وجد وحد الماركسيون التقليديون بين المادية الجدلية والعلم الاجتماعي بأن اختزلوا أولاً العلم الاجتماعي لصالح المادية التاريخية، ثم اختزلوا ثانياً المنهج العلمي ليصبح مجرد إجراءات تخدم المادية التاريخية^(٣٦).

معنى ذلك أن الماركسية التقليدية قد انتهت إلى ما انتهت إليه الأمبريقية الوضعية البرجوازية فوهرت كلتاها بين المنهج والنظرية في وحدة تقضى على أحد طرفي العلاقة وتختزله لصالح الآخر.

إن مسلمة وحدة النظرية والمنهج العلمي التي تنطوي عليها كل من أمبريقية الوضعية والماركسية التقليدية من شأنها أن تقضى إلى أزمة في العلم الاجتماعي ولا يمكن اعتبار هذه المسلمة مسألة ثانوية أو هامشية في بذلة العلم. ذلك أنها تعبر عن دوجماتطبقية توحيدية من شأنها أن تقضى بما إلى الاعتقاد بأن المنهج الأمبريقى الوضعي هو المنهج العام (هذا من جهة الوضعية)، أو الاعتقاد المقابل، بأن المادية الجدلية هي المنهج العلمي العام (هذا من جهة الماركسية التقليدية). وكلما ينطويان على خلط واضح بين مستويات الظاهرة: المستوى الكلى للظاهرة، والتبديات الفردية (أو الجوانب الخاصة) الجزئية في الظاهرة.

والخلط بين مستويات الظاهرة الاجتماعية موضوع الدراسة واستخدام المنهج المناسب ظاهرة عالجها رايت ميلز. وبين احتمالات الخطأ العلمي الناجمة عنها. فاستعمال منهج جزيئي (تحت دعوى أيديولوجية المنهج العام) لدراسة كلية الظاهرة الاجتماعية ينجم عنه الواقع - فيما يسميه ميلز - خطأ التعميم المضلل للمؤشرات واستعمال منهج كلى Macroscopic لدراسة واقعة جزئية فردية ينجم عنه الواقع - فيما يسميه ميلز أيضاً - خطأ التكثيف الزائف للنظرية^(٣٧).

ولو فهمت العلاقة بين النظرية والمنهج في صوره أبعادها الجوهرية التي

حافظ على طرف العلاقة من شأنه أن يضع أمامنا جميعاً إمكانية محاولة إعادة بناء العلم الاجتماعي في صيغة جديدة. والمحاولات المطلوبة لن تكون بالطبع مجرد محاولة لوضع الأميركيقة الوضعية في إطار نظرية عامة أو التوفيق بينهما. إن المحاولة التي نقصدها، ونحاول القيام بها هنا، هي محاولة تهدف إلى بناء نموذج مفتوح لعلم اجتماع تربوي نقدي كننق متمايزاً داخلياً، ويسعى إلى دمج الاجراءات المنهجية الجزئية المختلفة في صلاتها المتباينة عبر مجالات الواقع المتعددة في كلٍ شاملٍ يجمع - في وحدة متكاملة - بين الجوانب الجزئية للواقع الكلية (البنيوية والتاريخية)، مع الأخذ في الاعتبار المصالح والاهتمامات المعبّرة عن حركة الواقع وطموحاته الاجتماعية.

وهذه المنهجية الشاملة أو العامة لا يمكن أن تتم بالطبع في غياب بناء نظري يربط الاهتمام المعرفي في المنهج بالاهتمام الانطولوجي في النظرية الاجتماعية. وذلك في سبيل الوصول إلى كلية عينية ل الواقع والنظرية التي تتلاءم مع هذا النسق المنهجي المفتوح لابد وأن تكون هي الأخرى نسقاً مفتوحاً من المعارف لا يهدف إلى تحديد العلاقات للمفردات المنهجية المستخدمة فحسب، بل يهدف أيضاً إلى إمدادنا ببيانٍ من الفروض المنظمة للواقع الجزئية والعمليات البحثية التي تهدف إلى الربط بين نتائج التحليلات الأميركيقة والتحليلات النظرية، ربطاً يهدف إلى تنمية النظرية والممارسات المنهجية بما في نفس الوقت.

وهذا نقدم محاولة تقوم على تراث الحركة النقدية في العلم الاجتماعي وخاصة على أعمال هابرماس وعلى الانتقادات التي وجهت إليه من علماء الاجتماع النقاديين - في دائرة الاجتماع والتربية. فقد قدم هابرماس^(٣٤) نظريته النقدية الشهيرة في تقسيم العلوم الاجتماعية إلى ثلاثة أنواع (أو أنماط) مختلفة، كل له مجاله واهتمامه الخاص في المعرفة: العلم التحليلي الأميركيقي، ويهدف إلى تفسير الواقع الجزئية لتحقيق الصنيع والتنبؤ، والعلم

التأويلي، ويهدف إلى تفسير/ تأويل المعانى والرموز لتحقيق الفهم والانصار فى المجتمع الإنساني، والنظرية النقدية، وتهدف إلى نقد الأيديولوجية السائدة لتحرير الإنسان وتخلصه من كل أنواع السيطرة والاستغلال.

وقد تعرض برنشتین لنظرية هابرمان بالنقد والتجریح. أقر برنشتین أهمية اكتشاف هابرمان لهذه العلوم الثلاثة، لكنه عاب عليه الفصل والتمييز بين مجالات هذه العلوم. فهذه الأنواع الثلاثة ليست أنواعاً للثلاثة علوم منفصلة، بل هي بالأحرى أنواع لثلاث لحظات ديداكتيكية تترابط معاً في الواقعية العلمية الواحدة. والعلم الاجتماعي التقى هو العلم الذي يأتى تعبيراً ديداكتيكياً عن الأمبريقية والتأويلية والنقدية معاً وفي نفس الوقت^(٣٩) وهذا يبحث برنشتین على فكرة إقامة النسق المفتوح في العلم الاجتماعي. وهى قريبة الشبه بفكرة رايت ميلز في الربط الدييداكتيكي بين المناهج الجزئية والمناهج الكبيرة في علم الاجتماع الراديكالي.

أما الانتقاد الثاني فقد جاء من مكارثى الذى أوضح أنه بينما قد نجح هابرمان في نقد العلم الامبريقى ونقد العلم التأويلي إلا أنه لم يقدم لنا أى مستند لشرعية النظرية النقدية (نمط العلم الثالث الذى اكتشفته مدرسة فرنكفورت النقدية وهابرمان أحد أقطابها). وهابرمان من وجهة نظر مكارثى مطالب بأن يقدم معايير صدق النظرية النقدية، ليتحقق بها شرعيتها العلمية^(٤٠).

وثمة انتقاد ثالث إلى هابرمان - قدمناه في دراسة أخرى سابقة - ملخصه أن هابرمان قد ارتكز في تصنيفه للعلوم الاجتماعية على الجانب الاستمولوجي فقط - في إقامة العلم الاجتماعي - أعني على المنهج وأغلق الجانب الأنطولوجي تماماً - كما يتمثل في المفاهيم النظرية المقصرة لطبيعة المجتمع. وإذا اعتربنا الجانب الاستمولوجي (المنهج) والجانب الميسسيولوجي (مفهوم طبيعة المجتمع) معاً لوجدنا تعددية في العلوم الاجتماعية تتجاوز

تصنيفه هابرماس والانطلاق من فكرة التعددية في العلم الاجتماعي من شأنه أن يلتهي إلى نسق مفتوح للعلم النبدي^(١١).

وتأسيساً على ما تقدم نرى أن أي محاولة علمية نقدية جادة إنما يجب أن تنطوي على الخطوات الأربع التالية^(١٢):

١- معلومات تفصيلية عن مشكلات (والظواهر) التربوية.

٢- آنسقة تحليلية تحدد الأشكال المختلفة لتطور الظاهرة وارتباطاتها.

٣- فهم شبكة العلاقات الداخلية للظاهرة من خلال التأويلات وفهم التوافقات الداخلية (العلاقات الوظيفية) بين هذه الأشكال.

٤- تفسير الظاهرة في حركة الواقع الاجتماعي، من خلال التوصل إلى تحديد الصورة الكلية للظاهرة في إطار شبكة العلاقات القائمة بين عناصر الظاهرة الكلية.

المرحلة الأولى: الحصول على المعرفة:

وفي هذه الخطوة يتم الحصول على معارف مفصلة لإحداث تراكم من المعلومات والبيانات الوثيقة الصلة بالموضوع وينبغي أن ينص الباحث صراحة منذ البداية على نوع المعرفة الملائمة التي يريد جمعها وذلك منذ البداية. ففي هذه الخطوة يوضع الفرض المنطقي باستنباطه متسبقاً من النظرية، تحديداً أميريكياً وأصحاً ويتم من خلال هذا الفرض، وفي صورته، تحديد وصياغة الإجراءات والفنون التي تستخدم في البحث التي بها ومن خلالها يتم جمع المعلومات الواقعية والحقائق التي تنسق وتتلاع姆 مع خط البحث والمتوقعة مع الفرض.

المرحلة الثانية: تحليل الأشكال المختلفة لتطور الموضوع.

وفي هذه المرحلة تقوم بتحويل المعلومات الأميركيّة إلى بناء عقلاني من خلال التعامل مع موضوع البحث ومتغيراته بدقة. وهذه الخطوة تعنى

في العلوم الطبيعية التحكم في المتغيرات من خلال التجربة، وملاحظة سلوك للموضوع وضبطه وفق شروط مختلفة محددة وتحت ظروف يمكن أن يكررها أى باحث ثانية. وحيث يتغدر ذلك في العلم الاجتماعي، فإننا لا نتعامل مع الموضوع تعاملًا حقيقياً، بل نتعامل معه تصورياً من خلال أنسنة تحليلية نصل إليها بالمعالجة الإحصائية. أى أننا نفتر الأشكال المختلفة لتطور سلوك الموضوع من خلال حسابات إحصائية تتبع التأمل والتفسير. وهذا المستوى من التحليل هو أقصى مستوى من التحليل الأميركي. وهو مستوى يعبر عن مدى تقدم التقنيات البحثية في العلوم الاجتماعية.

المرحلة الثالثة، التأويل الوظيفي:

وهي مرحلة تناول فيها كشف التوازنات الداخلية في الموضوع. وتعنى جوهرياً تأويل التداخل والتفاعل الوظيفي في الحسابات والأنسنة التحليلية التي توصلنا إليها في المرحلة الثانية، وهذه الخطوة تقابل ما يعرف عند ميرتون بالنظرية الوسطية. فالتفسيرات أو التأويلات النظرية الناتجة عند هذا المستوى تعتبر حداً أميريكياً مباثراً أو غير مباشر للقوانين القابلة للاختبار.

المرحلة الرابعة، التحليل البنائي وبيناء العيانية (أو الكلية) العقلية:

ففي هذه المرحلة تناول إعادة بناء الواقع الرياضية بناء عقلانياً من قضايا أولية ما بعد نظرية Metatheory وهذه المرحلة هي المرحلة التي تعبّر عن المستوى النظري العام الذي يشمل الموضوع، ومن حيث هي كذلك فهي المرحلة التي يتكون فيها المنهج العام أيضاً في دراسة الموضوع. ذلك أن فيها يتم مجاوزة الإجرادات المنهجية والربط بينها في آن واحد، من خلال الانتقال من مستوى التحديد العيني الحسي للموضوع إلى التعديل التجريدي العقلي له. وهذا فقط يمكن أن نتكلم عن إعادة بناء الواقع العيني في الفكر. أو بلغة ماركس تحول ما هو عيانى حسى إلى ما هو عيانى عقلى.

لبن العيانية العقلية مفهوم ديالكتيكي لا يخترق بنية المرضوع إلى أنسنة تحليلية مجردة (كما هو في المرحلة الثانية)، ولا إلى مجرد علاقات وظيفية هي أحد جوانب الواقع (كما هو حادث في المرحلة الثالثة)، بل هو مفهوم يحتوى إلى جانب ذلك كله على تحديدات كيفية لكثرة الظاهرة من خلال تحديد العلاقات القائمة بين كلية النسق المحدد للظاهرة، والعناصر المكونة للنسق^(٤٣). والعيانية العقلية تعبر عن المرحلة التي نصل فيها إلى فهم البنية من خلال التوصل إلى العلاقات المتباينة السببية (أو شبه السببية) بين النسق الكلى وعناصره. وفهم العلاقة بين النسق الكلى وعناصره معناه فهم حركة البنية الاجتماعية فالمناصر يحدد شكل البنية الكلية (النسق الكلى) وذلك بالقدر الذى يتمدد فيه البنية الكلية نمط العناصر المكونة لها. وهذا ما يهدف إليه الفهم النقدى الديالكتيكي لممارسات العلم الاجتماعى فى مستوياته الثلاثة: المستوى الامبريقى، والمستوى التأولى الوظيفى، ومستوى العيانية العقلية، العيانية العقلية اذن مرحلة ليست منفصلة عن المرحلتين السابقتين، بل هي تتضمنها وتنتجارزها بما فى آن واحد هي بعد النظرية العامة التى يتكون عندها المنهج العام فى دراسة موضوع ما^(٤٤).

المستويات الثلاثة هنا فى دراسة الظاهرة ليימت مستويات ميكانيكية منفصلة، لكنها بالأحرى، لحظات تاريخية تكشف الجوانب الكيفية للواقع، كما تكشف عن جوهره فى ارتباطاته الداخلية والخارجية. ومصطلح «العيانية (أو الكلية) العقلية»، يتضمن أيضاً البعد التاريخي فى دراسة الواقع الاجتماعى، طالما أننا نسعى إلى فهم حركة الواقع الاجتماعى (بمعنى التغيرات الحادثة فى البنية الاجتماعية)^(٤٥) وحركة الواقع الاجتماعى كتعبير عن ديمومة واستمرارية الواقع (التغير الاجتماعى) هى مجال مادى متميز لدراسة القوانين أو الشروط التى تحكم الظاهرة مرضوع الدراسة.

ويتحقق صدق الاجراء الاستنباطي لبناء النسق النظري (أو بالأحرى صدق التحليل البنائي) في هذه المرحلة من جانبيين اثنين : الجانب الأول، وهو جانب مواجهة التحليلات التي تم التوصل اليها مع نتائج التحليل التاريخي لتطور الموضوع. وأما الجانب الثاني، فهو جانب اختبار النتائج بموازنة كواكبها الواضحة^(١٦) سواء كان ذلك ب مقابلتها بالمسلمات المتعلقة بالظاهرة وتم الإجماع عليها أو كان ذلك بوضوح التأكيدات التي ينطوي عليها خطاب التحليل، أو التأكيد على وضوح القوانيين في سياق ذرائع عام باعتبارها العمل المجدى. أو بما يقول به هايرناس بأنه « يتوجب على هذه التأكيدات من جهة، والقوانين العقلانية من جهة أخرى أن ترتبط كل بدورها بعناصر الوضوح والدقة التي تتضمن التبادلات الواردة في عمليات التواصل».

وعلى أي الأحوال مهما كان الجدل حول صعوبة هذا المعيار في التحقق من صدق القضايا النظرية، فإنه يظل أمامنا الاسترشاد بما يقوله جيدنر من أن الحقيقة تتضمن بالضرورة جدلاً تبريرياً، وهذا بدوره يمكنه الانطلاق بأسلوب ملائم قادر على تفسيرها^(١٧).

على أننا ينبغي أن ننمسك في هذا النسق النظري، بأن البديهييات وال المسلمات الصادقة، التي تدخل في بناء النظرية العامة سوف تبقى هامة بقدر ما يمكن مراجعتها باستمرار في سياق العمل الأمبريقى.

والمنهج العام الذى يقوم على النظرية العامة للموضوع هو المنهج الذى يمكن أن يحدد وضع المناهج الجزئية (الإجراءات والتقييمات) فى كل عمليات البحث، ومن ثم يمنع كونها مطلقة غير مبررة، كما يمنع إساءة استخدامها اجتماعياً.

إن المنهج العلمي فى إطار المفهوم النقدى الديالكتيكي لا يحبس نفسه فى مستوى التقييمات فقط. فالمنهج النقدى يقود إلى التعرف على العلاقات شبه السببية التى تحكم حركة الواقع الاجتماعى - البنى الاجتماعية موضوع

الدراسة. انه بذلك يتجاوز الآفاق الضيقة لفهم الوضعى لمعنى النظرية فهو لا يمتنا فقط بأدوات البحث واجراءاته. بل باضافة عنصر الاستنباط العقلى - الحسابى - من القضايا الأولية (ال المسلمات والافتراضات والبديهيات) فى دائرة التحليل البينوى والتارىخى. وبالرغم من أن الصدق الأمبريقى مطلوب لعمل هذا الاستنباط، الا أنه خطوة وسيطة فقط، فالصدق يقوم كاملا من خلال العمليات العلمية فى سياق المنهج العام. وكذلك الإجراءات المنهجية إنما تستنبط هى الأخرى منطقيا. وفى مستوى التحليل البينوى والتارىخى يمكن استخدام المنهج الديالكتيكي لخلق أدوات جديدة تمكن من اشتغال المبادئ التاريخية المحددة لعقل الإنسان^(١٨).

خاتمة

ثمة علاقة تبادلية وطيدة بين نوع العلم المسيطر (أو السائد) في مجتمع ما، وبين نمط الهيمنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في ذلك المجتمع. وأن قوة اتجاه علمي ما في المجتمع، إنما تكمن، لا في قوة هذا العلم نفسه أو في مدى صحته، بل بالأخرى تكمن في قوة تأثير نمط البني الاجتماعية السائدة - التي يعمل بها ومن خلالها هذا العلم.

والعلم السائد (الموجه للجهود الأكademية) في مجال البحث التربوي في مجتمعنا هو العلم الأميركي الوصفي. بمناهجه (الوضعيه) المعروفة بتحديد المتغيرات اجرائيًا، وصياغة العلاقة بينها إحصائيًا، وتحليل الواقع (موضوعات الدراسة) في آنسقة رياضية. إنه علم، أولاً، قد حصر جهود البحث التربوي في مشكلات جزئية فردية داخل النظام التعليمي، ومن ثم غابت عن دائرة البحث والدراسة أهداف هذا النظام وبنائه الثقافية الإجتماعية وهو، ثانياً، علم قد أحال مسألة «الصدق» فيه إلى مسألة فنية تقوم على الاجراءات والحسابات الفنية، ومن ثم استبعدت التفكير والتنظير، ولم تتجاوز النظرية فيه أكثر من كونها تعليمات أميريكية للأطرادات المائة أمامنا. ثالثاً: فهو علم قد تحديت دائرة البحث فيه في دراسة الظواهر العينية المشاهدة والملاحظة، ومن ثم أخرج عن دائرة البحث كل ما هو غير مرئي من علاقات الصراع والحركة والتغيير. وعلم هذه هي خصائص بنائه ومنهجه هو علم لا يستطيع أن يقاوم الهيمنة الاجتماعية، أو يقلل من سلطتها دفاعاً من الناس في هذا المجتمع، بل لا يملك إلا أن يقبل الهيمنة ويعمل في إطارها ويسلم بإسامة استخدامها له.

والبني الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في واقعنا هي بلي متغيرة مجسدة لعلاقات قهر واستغلال وتغريب للإنسان، وقتل لكرامته المبدعة. والنظام التعليمي في مجتمعنا هو امتداد لهذه البني وأداة لها في نفس الوقت، ولم يهدف النظام التعليمي من ممارسة العلم والبحث التربوي - في ظل

شروط المهيمنة التي يعمل من خلالها - إلا إلى مكالمة يستمد منها شرعية علمية واجتماعية - تكتبه من البقاء، وتقوى من فعاليته.

وقد أوضحت التحليلات السابقة، في هذا الإطار، أن «أيديولوجية ربط البحث التربوي بالقرارات والسياسات التعليمية داخل النظام التعليمي»، إنما هي أيديولوجية مطله يجعل من البحث التربوي وممارسة العلم مجرد أنشطة تابعة للنظام التعليمي، وغير مستقلة عنه، بشروط المهيمنة القائمة. وقد ازدادت هذه الأيديولوجية قوة حينما تحولت إلى علاقة مؤسساتية، تربط البحث التربوي بالنظام التعليمي، ومن ثم بعلاقات المهيمنة في المجتمع. وبارتباط البحث التربوي، وأحوالاته مؤسساتياً (تنظيمياً وتمويلياً) في النظام التعليمي، أصبح البحث التربوي نفسه، جزءاً لا يتجزأ من نسيج علاقات المهيمنة والتخلف القائمة في المجتمع، وغاب، وبالتالي، عن دوره المنشود كقوة محركة للتقدم في التربية والمجتمع. لقد أساء النظام التعليمي - في ظل شروط الاستغلال والتخلف المهيمنة عليه - الاستخدام الاجتماعي للعلم والبحث التربوي : فشوه موضوعيته وجراه إلى مشكلات زائفه أو ثانوية في أحسن الحالات. ولقد تقبل العلم الأميركي - وهو العلم المرغوب فقط من قبل النظام - هذه الإساءة بالطبع وذلك بحكم خصائص البنية العلمية لمنهج الوصفى السائد.

إن من ي يريد مواجهة أزمة البحث التربوي، ومجاوزتها، عليه أن يحرر البحث التربوي من كل أشكال المهيمنة لعلاقات التخلف والاستغلال، وذلك من خلال فك الارتباط الأيديولوجي / المؤسساتي القائم بين البحث والسياسات التربوية داخل النظام التعليمي في شروطه الراهنة. إن الارتباط الوحيد للبحث التربوي الذي يجب أن يسعى إليه الباحث هو الارتباط بحركة المجتمع وتحرير الإنسان ومساعدته على تحقيق طموحاته في الحرية والعدل الإنساني - ولا يتم هذا النوع من الارتباط ولا يعزز إلا من خلال تواجد الروابط والجمعيات العلمية التربوية المختلفة والمتميزة والمرتبطة بحركة

المجتمع. فوجوز مثل هذه الروابط والجمعيات - وكافة أشكال التجمعات - العلمية التربوية، هو ما يوفر للبحث والعلم التربوي دافعية حقيقة، ومصادر فكرية ونظرية أصلية.

والباحث الذي يرى أن للعلم دورا اجتماعيا محركا للتقدم، ومن ثم يعتقد أنه لابد وأن يشارك بعلمه في عملية تنوير الناس ومساعدتهم على تخلصهم وتحقيق مطموحاتهم، لا يمكن أن يحقق ذلك إلا بعلم تربوي نفدي، يحتوى العلمية وينجاوزها إلى بناء كلية واقعية عقلية جديدة في نفس الوقت. والتصورات النقدية التي قدمناها في بناء خطوات علمية ومنهجية نقدية هي محاولة استهدفت أن تحافظ على منطق العلم، واحتراه الخطوات العلمية، دون أن تغيب في دواوينها ودواوينها الرياضية، بل تتجاوزها في نفس الوقت إلى ساحة الفكر الإنساني الرحب، والخطوات الأربع التي عرضناها وأقمناها وفق تراث المدرسة النقدية في علم الاجتماع، تجعل من البحث العلمي في جوهره نشاط فكر لا نشاط آليات وأدوات نشاط فكر يستخدم الآليات والأدوات باختيار منه وقصد وتوجيهه وضبطه، ويعنى منه دراسة وفهم فالتفكير أولاً، والتفكير عالياً، والتفكير سيدا - وهذا ما ينبغي أن يكون عليه الامر في بحثنا التربوي،^(٤٩).

ولا مجال للقول هنا، أيضا، في إطار تحليلاتنا السابقة، لما يدعى البعض، بأن منهج العلم الاجتماعي واحد، وأن المشكلة متمثلة في «المنهج» (أو المذهب)، أى في المرجع الذي يتخذه من يقوم بالبحث العلمي ويفسر نتائجه، ويأن المنهج «يمكن أن يتعدد لكن المنهج يجب أن يبقى واحدا، وأن مثل هذا الرأى لا مجال له هنا بحسب التحليلات السابقة : فإن طبيعة المنهج من طبيعة المنهج». وإن كنا لا نوحد - بل ونرفض أى وحده - بينهما. فالمنهج (المذهب) ليس مجرد أفكار تفسر النتائج، لكنه بالأحرى، رؤية كلية - جسديالية - إلى الكون والعلم والمجتمع. تحدد طبيعة الكون ومكوناته وما لي بمكوناته، وما الذي يعتبر علما، وما الذي لا يعتبر كذلك، وما المشكلة وما

أولوياتها، ومن ثم الغنيات والآليات والظروف والإجراءات الملامنة ...
(وغير الملامنة). وهكذا، فالمنهج يأنى بعد المذهب ويقوم عليه.

ورغم دعوتنا إلى علم نقدى فإن ما يتبعى القول به هو التعددية في العلم الاجتماعي في التربية، أى تعدد أنواع (أو أنماط) العلم الاجتماعي - المنهج والمنهج معا، فالتنوعية مسألة ضرورية في مجتمع يسعى إلى التقدم من خلال الحوار الديمقراطي الحر. ولقد أوضحت جهود كثير من العلماء النقاديين أن ثمة أنماط متعددة من العلم الاجتماعي. وأن لكل علم منهجه العام. وما حاولناه في هذه الدراسة هو تقديم خطوات لعلم نقدى يحتوى الأمبريقية والتفسيرية والنقدية معا. ورغم ذلك فإنقرار التعددية أمر لا مفر منه. ولتخثير آراء الجميع وجهودهم العلمية على محور تحرير الإنسان والمجتمع. فلا شيء يطعن التقدم في الصميم أكثر من محاولات احتكار الصواب ونفي التعددية.

الهومش والمراجع

- ١- يبيّن ثوماس كون أن من علامات الأزمة في شرعية العلم القديم أن تبدأ انتظار مجموعة من العلماء تتجه إلى إثارة المناقشات الفلسفية حول مسلمات وافتراضات ذلك العلم : انظر :
- T. Kuhn, *The structure of Scientific Revolutions* (2 nd ed), Chicago Univ. of Chicago Pres, 1970 : PP 15 - 57.
- 2- R. Bernstein, *The Structuring of Social and Political Theory*. N. Y. : Harcourt and Brace Javanovich, 1976 : P. 226.
- ٣- للتعريف بالاتجاه النقدي كمنهج لتحليل والدراسة، والتعريف بأهمية هذا المنهج في علم الاجتماع والتربية، انظر : حسن البيلاوى، طيبيولوجى متدرج لتصنيف نظريات علم الاجتماع التربوى المعاصر. دراسات تربوية، المجلد الأول - الجزء الرابع (سبتمبر ١٩٨٦)، ص ١٩٦.
- ٤- اعتمدنا في دراستنا على العوار الدائر حول واقع البحث التربوى في مصر والبلاد العربية على المراجع الآتية، وكل منها يحوى عددا لا يأس به من الدراسات والبحوث المتعلقة لإنجاهات مختلفة وتزوج من القارئ أن يتصفحها بنفسه ليرى كيف يتفق بعض أصحاب الاتجاهات المتناقضة على القضايا الثلاث التي ذكرناها وإن نذكر تسميات معينة حتى لا ندخل في حوارات جانبية بل نترك ذلك لفطنة القارئ وحده.
- المنظمة العربية للثقافة والعلوم، نحو تطوير البحث التربوى في الوطن العربي (ندوة عمداء كليات التربية ومديري مراكز البحث التربوى المتعددة في الكويت من ١٢ - ١٧ مارس ١٩٨٣) . تونس : المنظمة العربية، ١٩٨٣ .
- الجلة العربية للبحوث التربوية. المجلد الرابع، العدد الأول، يناير ١٩٨٤ . الملف الرئيسي لهذا العدد «آراء في البحث التربوى» .
- العربية المعاصرة، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦ - عدد خاص عن البحث التربوى.
- أحمد خليفة وأخرون، إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، بيروت دار التدوير للطباعة والنشر، ١٩٨٤ . (يضم هذا الكتاب نصوص ولإحاث ومناقشات

الندوة السنوية للمركز القومي للبحوث التي عقدت في القاهرة في المدة ٢٦ -
٢٨ فبراير، ١٩٨٣.

٥ - قال بهذه الأطروحة على وجه التحديد، صلاح فضوه، وحدة المنهج وتعدد المدخلات
في العلوم الاجتماعية، في : أحمد خليفة وأخرين، إشكالية العلوم الاجتماعية في
الوطن العربي، مرجع سابق، ص من ٩٣ - ١٠٨.

٦ - يرد هذه المقوله لأن أصحاب الصحوة السلفية، ويرددها معمم أيضاً عناصراً
يسارية كثيرة. ولقد نشأت مقوله «الفزو الثقافي»، في أوائل السبعينيات كثرع من
الهجوم والنقد الجارح ضد الناصرية واليسارية عموماً. لكن من الطريف أنَّ
يستعمل بعض رموز اليمين نفس المقوله ... وللتعرف على تماذج من استعمال هذه
المقوله في نقد البحث العلمي الاجتماعي والتربوي من الصحوة السلفية واليسار
ارجع إلى مراجع سالفه الذكر.

٧ - ثمة صور كثيرة لما نطلق عليه هنا «الأمبريقية الرصينة». فهذاك العلمية
Scientism عند آرنسن ماك، وهناك الرصينة المنطقية عند معظم أصحاب
مدرسة فيينا، وهناك النقدية المقلانية عند كارل بوب ومدرسته، وهناك التحليلية
الرياضية عند برتراند راسل، والمدرسة الانجليزية. ولمزيد من التفصيلات حول
التشابهات والاختلافات بين هذه المدارس انظر كتاب «رسل كيت».
أما المصطلح الذي نستعمله هنا «الأمبريقية الرصينة»، فهو مصطلح يشير إلى ما
يمارس فعلًا فيما يمارس فعلًا في العلم، الرصين، هو مزيج من ذلك كله : علمية
ماك وضبطه للمتغيرات ومنطقية فيينا، ورياضية راسل ... كله في مزيج واحد
نطلق عليه «الأمبريقية الرصينة». وانظر في ذلك «بريدفر»، و«فينبرغ».

- Russell Keat, *The Politics of Social Theory*. Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1981, PP. 15 - 22.

- Eric Bredo and Walter Feinberg, "The Positivistic Approach to Social and Educational Research". In : E. Bredo and W. Feinberg (Eds.), *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia : Temple Univ. Press, 1982. 13 - 17.

- 8- E. Brede & W. Feinberg (*Ibid.*), P. 15.
- 9- Ernest Nagel, *The Structure of Science*, London : New York : Harcourt Brace and World, 1961, P. 484.
- 10- Herbert M. Blalock, *Theory Construction : From Verbal to Mathematical Foundations*, New Jersey : Prentice - Hall, 1969, P. 18.
- 11- D. J. O'connor "The Nature and Scope of Educational Theory (1), in Glenn Lang Ford and D. J O'connor (eds.) *New Essays in the Philosophy of Education*, London : Routledge and Kegan Paul, 1973, PP. 47 - 75.
- ١٢- أرنست ماك، والنص منقول عن أنthoni جيدينز، دراسات في النظرية الاجتماعية والسياسية (ترجمة أدهم عصيمية)، دمشق، وزارة الثقافة، ١٩٨٥، ص من ٥٧ - ٥٨.
- ١٣- أنthoni جيدينز، المراجع السابق، ٧٣.
- ١٤- رودolf كارناب، عن أنthoni جيدينز، المراجع السابق، ص من ٦٥ - ٦٦.
- 15- Alvin W. Gouldner, *The Dialectic of Ideology*, New York : Seabury, 1976, P. 17.
- ١٦- راجع في ذلك نظرية سمير أمين، في : أزمة المجتمع العربي، القاهرة، دار المستقبل العربي، ١٩٨٥ . وكذلك في : ما بعد الرأسمالية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨.
- 17- C. Wright Mills. *Power Politics and People*. Edited by Irving Louis Horwitz. New York : Qxford Univ. Press, 1963, PP. 554 - 555.
- 18- *Ibid.*, P. 66.
- ١٩- هناك عدة دراسات هامة وأساسية حول مسألة توزيع الثروة والعدالة الاجتماعية وبنية السوق في مصر. ومن أهم هذه الدراسات التي رجعنا إليها في هذه

المرصوّعات هي :

- عادل الجبار، سساليات توزيع الدخل في مصر، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة، ١٩٨٣.
- عبد القادر شهيب، محاكمة الانفتاح الاقتصادي في مصر، بيروت، دار ابن خلدون، ١٩٧٩.
- بنت هانسن وسمير رضوان، ١٩٨٣.
- روزاليوسف، تحقيق صحفي عن البطالة في مصر، العدد ٣١٨، ٢٤ مارس ١٩٨٨، ص ١٥ - ١٩.
- ٢١- لنظر على سبيل المثال :
- أحمد المهدى عبد العليم، «العلاقة بين البحث التربوي وقرارات التنفيذ»، مجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الرابع، العدد الأول (يناير ١٩٨٤)، ص ١٢ - ٢٣، ص ١٩.
- محمود أبو زيد لبراهيم، «دراسة تحليلية في بحوث المناهج»، التربية المعاصرة، العدد الرابع (يناير ١٩٨٦) : ص ٥٢ - ٥٣.
- سيف الإسلام على مطر، «العلاقة بين البحث التربوي ووضع السياسة التعليمية : دراسة تحليلية لبعض عوامل الاتصال والاتفصال»، دراسات تربوية، الجزء الثاني، (مارس ١٩٨٦)، ص ٣٠٢ - ٢١٠.
- ٢٢- سعيد إسماعيل علي، «درس في أصول التربية»، دراسات تربوية، الجزء الأول (نوفمبر ٥، ١)، ص ٦ - ١٦.
- ٢٣- المرجع السابق، ص ١٤. انظر أيضاً، سيد عثمان، «أزمة البحث التربوي بيننا»، التربية المعاصرة، العدد الرابع (يناير ١٩٨٦)، ص ٢٢.
- ٢٤- حسن البولاوي الاصلاح التربوي في العالم الثالث، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨، ص ٣١ - ٢٦.
- ٢٥- محمد أحمد الغدام، «البحث التربوي في العالم العربي : سياساته وأولوياته وخططه»، بحث مقدم في ندوة عمداء كليات التربية ومديري مراكز البحث التربوي، المعدنة في الكويت من ١٢ - ١٧ مارس ١٩٨٣، مرجع سابق، ص ٣٤.

- ١٢٦ - المرجع السابق، ص ٣٦.
- تفيتنا مقارنة صورة العلاقة التي ترسمها هنا بين النظام التعليمي والبحث العلمي بنفس الصورة التي يرسمها محمود قمبر للعلاقة بين النظام التعليمي والتخطيط حيث يقول «ويتحول الدور الفنى للتخطيط إلى دور تابع غير مستقل، وعليه أن يعمل في ظل السياسة المفروضة». معنى ذلك أن علاقة النظام التعليمي سواء بالبحث العلمي أم بالتخطيط في إطار الواقع المختلف هي علاقة هيمانه تعرف العلم وتعوق التعليم. انظر
- محمود قمبر، «أى تخطيط لأى تربية»، حولية كلية التربية (جامعة قطر) السنة الثانية، العدد الثاني (١٩٨٣)، ص ٣.
- حسن البلاوى، ١٩٨٨، مرجع سابق.
- يتفق سيف الإسلام مطر - في دراسته المذكورة سابقاً وإن كان من منظور مختلف - على أن صنع السياسة التعليمية تشمل عوامل كثيرة وليس البحث التربوى فقط.
- سيف الإسلام مطر، مرجع سابق، ص من ٢٠٥ - ٢٠٠.
- 16- Ulf P. Lundgren, "Educational Evaluation : A Basis For, or Legitimation of, Educational Policy" *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 23, 2 (1979) P. 43.
- 31- Ibid. P. 43.
- 32- C. W. Mills, Op. Cit., P. 557.
- 33- Ibid., PP. 558 - 9.
- 34- Milos Kalab, "The Marxist Conception of the Sociological Method." *Quality and Quantity*, Vol. 5 , 2 (Dec. 1971) P. 14.
- 35- Ibid., P. 12.
- 36- Ibid., P. 9.
- 37- C. W. Mills, Op. Cit., P. 562.
- 38- J. Habermas, *Knowledge and Human Interests*, Boston : Beacon press, 1971.

39- R. Bernstein, Op. Cit., P. 220 - 21.

40- Thomas A. McCarthy, *The Critical Theory of Jürgen Habermas*, Cambridge : MIT Press, 1978), P. 108.

٤١ - حسن البيلاوي، ١٩٨٦ ، مرجع سابق، ص من ٢٠٧ - ٨ .

٤٢ - إلى جانب أعمال رايت ميلز، وهابرماس، وبرنشtein، ومكارثي، فإننا يجب أن نذكر بالفضل لدراسة ميلز كالآباء، وـ ك. أهل. انظر :

- Milos Kalap, Op. Cit.

- K O. Apel, Types of Social Science in the Light of Human Inters of Knowledge. "Social Research", Vol. 44, 3 (1977) PP. 425 - 470.

43- Milos Kalab, Op. Cit., P. 19.

44- Ibid., P. 19.

45- Ibid., P. 19 - 20.

٤٦ - تم تحديد هذين المعيارين لتحديد صدق التحليل البنائي النقدي من خلال الموار الذي ورد عدد برنشtein في نقد لها برماس، ومن خلال نفس الشيء عند مكارثي، وأيضاً عند أنطونى جيدنز. انظر على وجه التحديد :

- R. Bernstein, Op. Cit., PP. 231 - 6.

- T. A. Mc Carthy, Op. Cit., PP. 300 - 3.

- أنطونى جيدنز، مرجع سابق، ص من ٢١٤ - ٢٤٤، ٢١٥ - ٢٤٣ .

٤٧ - أنطونى جيدنز، المرجع السابق، من ٢٤٤ .

٤٨ - استخدام المنهج الأميركي هذا استخداماً محدوداً باعتباره منهجاً في فهم قضايا الوجود، وليس بدليلاً للأميريكية. والمجال الوظيفي للجدل هو المجال رقم (٤) في تأسيس الكلية العيانية المطلقة. وربما يكون هاماً أن تحدد دراسة منفصلة تتناول فيها دور الجدل «المنهج الدياليكتيكي» في العلم الاجتماعي.

٤٩ - سيد عثمان، مرجع سابق، ص ٣٣ .

الفصل السادس

المنهج النقدي

أولاً، النظرية النقدية والعلم الاجتماعي.

١- النظرية التقليدية والنظرية النقدية.

٢- العلم والمصالح الاجتماعية.

ثانياً، النظرية النقدية والعلم التربوي.

١- النظرية التقليدية في العلم التربوي.

٢- نقد العلم التربوي الوضعي.

٣- الإطار الأيديولوجي للعلم.

ثالثاً، النظرية النقدية والبحث التربوي في مصر.

مقدمة

الفصل السادس المنهج النقدي

تهدف الدراسة الحالية إلى عرض الأفكار والمفاهيم التي يطرحها فلاسفة النظرية النقدية للمجتمع Critical Theory of Society وعلى وجه التحديد ما يتصل منها بالبحث العلمي الاجتماعي، كما تهدف إلى تحليل الاتجاهات التربوية التي تأثرت بها، ثم النظر في امكانية تأسيس نظرية نقدية للتربية في المجتمع المصري، والمجتمع العربي بوجه عام.

وفي إطار هذه المهمة، فإن فكرة «النظرية النقدية»، تتطوى على مدلولين ملازمين، ويشير المدلول الأول إلى ذلك الركام النظري الذي خلفه الفلسفة والمنظرون الذين يلتئمون إلى ما يعرف باسم مدرسة فرانكفورت Frankfurt School رغم ما يعزز هذا الوصف من دقة. فالنظرية النقدية لا تعبر بأى حال من الأحوال عن فلسفة واحدة متسقة شارك في التأثر لها دون تباين في الآراء أصحاب هذه المدرسة. جدير بالذكر أنه على الرغم من أن كل فلسفه النظرية النقدية، قد أنتلقو - في تنظيراتهم - من الإطار الفكري للنظرية الماركسية، إلا أنهم لم يتفقوا على نظرية نقدية واحدة تلتف حولها المدرسة، بل أن نشاط أولئك الفلاسفة كان بمثابة محاولات فردية ل إعادة النظر في مفهوم «تحرير الإنسان»، وأسائلib تحقيق هذا التحرير، ومن ثم فقد اختلف مشروعهم، اختلافاً بينا عن كثير من الاتجاهات للنظرية الماركسية الاورثوذوكسية. ومن هنا فإن النظرية النقدية لا تعبر بحال من الأحوال عن فلسفة واحدة متسقة ومتاغمة.

أما المدلول الثاني فيحصل بالنقد الذاتي الوعي الذي يقود إلى خطاب للتغيير الاجتماعي وتحرير الإنسان. وبعبارة أخرى فالنظرية تشير إلى «مدرسة فكرية، وإلى «عملية للنقد»^(١).

يعتقد منظروا مدرسة فرانكفورت أن أحد مهامهم النقدية الرئيسية تتمثل في النفاذ إلى ما وراء العالم الظاهري للموضوعات، للكشف عن العلاقات الاجتماعية المستترة، التي غالباً ما يعجبها هذا العالم. وبمعنى آخر، فهم يرون أن فهم الظواهر الموضوعية يقتضي استخدام التحليل الناقد من أجل النفاذ إلى أعمقها وللكشف عن العلاقات الاجتماعية المتنصّمة فيها، التي تبدو على أنها أشياء و موضوعات. فالتحليل الناقد لعديد من المفاهيم، مثل «رأس المال»، و«الانتاج»، و«الاستهلاك»، و«التوزيع»، يوضح أن هذه المفاهيم والأفكار لا تجسد بحال من الأحوال واقعاً موضوعياً، بل هي تكريبات اجتماعية تاريخية تتوسطها علاقات السيطرة والخضوع.

ومثل ذلك المنظور الذي تبنته مدرسة فرانكفورت يختلف اختلافاً جذرياً عن تلك المواقف النظرية التي قدست العلم والتكنولوجيا ورفعتهما إلى موقع جديد من موقع السيطرة، ويتناقض أيضاً مع أشكال العقلانية التي أخذت الوعي والعقل الإنساني لمقتضيات القانون العام الشامل، يتساوى في ذلك ذلك تراث الثقافة الوضعية الأوروبية والأبدية النظرية التي أقامها «أنجلز»، و«كاوتسيك»، و«ستانلين»، وأخرين من رواد الفكر الماركسي التقليدي. وعلى ذلك فإن الرسالة الجوهرية لمدرسة فرانكفورت هي مواجهة كافة التنتظيرات التي تنكر، أو تفعل ذاتية الإنسان، ووعيه، وفعاليته.

وقد استندت هذه المواجهة إلى ضرورة نفي كل النظريات المبشرة بالتوابع الاجتماعي ونقدّها، ومن ثم أكدت تلك المدرسة أهمية التفكير الناقد باعتباره أساساً جوهرياً لازماً للخلاص من أجل تحرير الذات الإنسانية وتحقيق التغيير الاجتماعي. وعلى ذلك، فقد نادى أصحابها باستحالة تكوين أبدية للبحث العلمي الاجتماعي في ظل التمييز والفصل التقليدي بين ما هو كائن، وما يدعي أن يكون ولذلك فقد أيدت هذه المدرسة بقوة المبدأ القائل بأن النظرية العلمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمختلف أنواع النشاط في الحياة

الانسانية الابرممية، وأنماط المؤسسات الاجتماعية والسياسية التي يدور في إطارها هذا النشاط.

ويمكن القول أن دراسة النظرية النقدية والمقولات والمعاهيم الجديدة التي طرحتها، تزودنا أساساً ضرورياً لإرهاسات نظرية نقدية معارضة في التربية المصرية، وهذا لا يعني الزعم بشرعية اتخاذ النظرية النقدية «المدرسة فرانكفورت»، إطاراً فكريًا للبحث التربوي المصري المأقدي، أو تبني استخدام الأوساط العلمية الراديكالية الغربية، وخصوصاً الأمريكية، للنظرية النقدية في تحليل مختلف أنشطة البحث العلمي التربوي هناك، وبغض النظر عن المآخذ واللاحظات العديدة التي تعتقد أنها تعوق تبني أفكار النظرية النقدية للمجتمع التي وضعها منظروا ومدرسة فرانكفورت لتفسير مأزق المجتمع الرأسمالي المقدم أو بعده «نظرية نقدية في التربية»، كما صنع مفكرو الولايات المتحدة الراديكاليون، خصوصاً لفسير مأزق الأنماذج الأساسية للبحث التربوي هناك، بعض النظر عن ذلك، فإن الإطار الاجتماعي - التاريخي، الذي أفرز هذه النظرية، ومقارقة خصائص البيئة بذاتها للواقع المصري والعربي تضع مثل هذا الهاجس لنق النظرية النقدية أو استخدامها العلمية الغربية على مسافة حد بعيدة عن المشروع الذي تهدف له.

تكمن الأهمية من وراء دراسة النظرية النقدية للمجتمع وتحليل الاتجاهات التربوية الغربية التي تأثرت بها في أنها تضع بين أيدي مفكري التربية، والمهتمين بالبحث العلمي - في هذا المجال - طرقاً بديلة للتفكير في مفهوم «العلم»، و«طبيعة النظرية»، وخصائص «المنهج العلمي»، والأهم من ذلك أنها تساعد في استيضاح العلاقة بين البحث العلمي وأداته، وبين الحياة الاجتماعية وتطورها. وتزودنا دراسة النظرية النقدية ببدائل نظرية ومنهجية للأنموذج الأساسي العلمي السادس الذي يبدو أنه لم يساعدنا - بقدر كاف - على حل مشكلتنا التربوية، وتوجهنا - كذلك - إلى تمس إرهاسات نظرية نقدية «مصرية»، للتربية.

إن تقليل أوراق هذا الاتجاه النقدي يفتح للعقل التربوي آفاقاً رحبة للربط بين البحث العلمي، والاطار الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الذي يتم فيه القيام بهذا البحث، وهذه حقيقة عجزت كثير من النظيرات الشائعة في العلم التربوي الراهن عن تبيانها وبلورتها وتلقت دراسة النظرية النقدية نظر المفكر، والباحث التربوي - المصري والعربي - في أهمية وضرورة النقد الأيديولوجي المستمر للظواهر التربوية، والتفسيرات العلمية التي تقدم لها، ذلك النقد الذي ينطوي على مواجهة لأى مزاعم نظرية قوامها العبيز بين العالم الذي تتناوله بالدراسة والوصف، والعالم كما يوجد بالفعل.

وتنقسم الدراسة الحالية إلى ثلاثة أقسام. يعرض القسم الأول لمفهوم مدرسة فرانكفورت للعلم الاجتماعي، ويتناول الثاني الأفكار الرئيسية للنظرية النقدية، تلك التي طرحتها بعض رجال التربية الراديكاليين من أمثال «مايكل أبل، Michael Apple» و«هنري جيراو، Henry A. Giroux» و«توماس بوبكرويتز، T. S. Pakeultz» وحاولوا القسم الثالث من الدراسة أن يتلمس مشروعية تأسيس نظرية نقدية للتربية المصرية، من خلال القاء الضوء على العلاقة التاريخية بين هيمنة مدرسة فكرية بعينها وسيادة أساليب محددة للبحث التربوي، وبين نمط خاص من أنماط العصال الاجتماعي التي حاولت هذه المدرسة السعي لخدمتها بيد أنه يتبعنا علينا قبل كل ذلك أن نعرض - باختصار - لنarrative مدرسة فرانكفورت كى تتبين الاطار السياسي التاريخي الذى انبثقت عنه النظرية النقدية للمجتمع.

الأصول التاريخية للنظرية النقدية ،

نشأت مدرسة فرانكفورت وبدأت فى ممارسة نشاطها فى معهد البحث الاجتماعي The Institute for Social Research فرانكفورت بألمانيا فى فبراير ١٩٢٣ . أسس هذا المعهد «فيликين ويل، Felix Well أحد تجار ألمانيا الأنثرياء . وخلال السنوات الأولى المبكرة للمعهد (١٩٢٩ - ١٩٢٣) حيث اختير لإدارته عالم التاريخ «كارل جروينبرج، Carl

Gruenberg كان الاهتمام الأساسي موجهاً لنقد الاقتصاد السياسي موجهاً، وكانت النظرة إلى دور المعهد في تلك الفترة تتجه إلى ربطه بأنشطة الحركة العمالية وقتئذ. ولم يكن العلم البورجوازي «الوضعي»، يمثل مشكلة ذات بال لرواد المعهد الأول، فلم ينظروا إليه بوصفه تحدياً للتفكير الماركسي، أو للحركة الاجتماعية. وأنما كان كل ما يشغل تنظيراتهم هو إبراز الامكانيات الموضوعية لتعريف المجتمع الطيفي.

حينما تولى ماكس هوركيمير Max Horkheimer إدارة المعهد في ١٩٣٠ بدأت ملامح مدرسة فرانكفورت وتوجهاتها في الاتضاح والتبلور. وتبدل الاهتمامات الرئيسية عن ذي قبل، بحيث أصبحت تتصبـ - في المقام الأول - على الأبعاد الفلسفية الاستمولوجية للنظرية الماركسيـة. ويشير مارتن جـي، Martin Jay في تاريخه الهام الشهير للمدرسة، إلى بداية اهتمام المعهد بالجوانب الثقافية، والأيدلوجية قائلاً : أنه «إذا كان من الممكن القول بأن المعهد اهتم خلال السنوات المبكرة من تاريخه في المقام الأول بتحليل الأبنية الفرعية الاجتماعية / الاقتصادية للمجتمع البورجوازي، ففي السنوات التي أعقبـت ١٩٣٠ وجه اهتمامـه أساسـاً إلى بنـائه الفوـقـي»^(٢).

ويمكن تفسير ذلك التغيير جزئياً بالتغييرات الاجتماعية التي انتابت المجتمع الألماني خلال تلك الحقبة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى بتباعد التوجهـات الأكـادـيمـية، والـسيـاسـية لكلـ من جـروـينـبرـج، وـهـورـكـهـيمـرـ، وفي حين كان الأول مـؤـرـخـاً مـلـفـرـطاً في صـفـوفـ العـرـكـةـ العـمـالـيـةـ الاـشـتـراكـيـةـ، وـغـيرـ عـابـيـ، فـسـبـيـاـ - بـالـأسـنـ الفلـسـفـيـةـ، وـالـنـظـرـيـةـ المـارـكـسـيـةـ، كان هـورـكـهـيمـرـ، فـيـلـوـفـاـ مـهـتـمـاـ - بـمـثـلـ أـسـاسـيـ - بـتـأـسـيسـ فـلـسـفـةـ اـجـتـمـاعـيـةـ يـدـعـمـهاـ بـعـثـتـ أـبـيـرـيـقـيـ، وـبـالـرـغـمـ منـ أـنـشـفـالـهـ بـالـمعـارـضـةـ السـيـاسـيـةـ، فـانـهـ لمـ يـعـلنـ - أـبـداـ - عنـ اـنـتمـانـهـ لأـحـدـ أـحـزـابـ الطـبـقـةـ العـامـلـةـ.

وعلى أي حال، فـي ظـلـ اـدـارـةـ هـورـكـهـيمـرـ، التـحـقـقـ مـعـظـمـ المـفـكـرـينـ

الذين ذاع صيتهم فيما بعد بالمعهد، ومن هؤلاء، أيريك فروم Erich Fromm و هربرت ماركسيوز Herbert Marcuse و تيودور أدورنو Theodour Adorno.

وبناء التحول في التوجه النظري تبلا في موقع المعهد. فقد أدى عداء النظام النازى للفكر الماركسي إلى انتشار الغوف والعدز بين رجال المعهد، مما اضطر القائمين عليه إلى نقله في ١٩٣٣ إلى جنيف، حيث مكثوا فترة قصيرة هناك ثم نزحوا في ١٩٣٤ إلى مدينة نيويورك. وهناك استقروا بالمعهد في أحد مبانى جامعة كولومبيا، ثم ما لبثوا أن انتقلوا في ١٩٤١ إلى لوس أنجلوس، وفي ١٩٥١ عاد معهد البحث الاجتماعي مرة أخرى لموضعه الأصلى فى فرانكفورت بألمانيا.

ولعل مكانة القوة والضعف في المشروع العلمي لمدرسة فرانكفورت، تتضمن - بدرجة كبيرة - حين ننظر إليه في ضوء الإطار الاجتماعي والتاريخي الذي نشأ وتطور فيه. وفي المقام الأول فإن التساؤلات التي طرحتها هذا المشروع، وأشكال البحث الاجتماعي التي تبنّاها وأيدوها، تظل كلّها لحظة خاصة من لحظات تطور الفكر الماركسي الغربي، كما تمثل نقداً له في نفس الوقت. وقد كان على مدرسة فرانكفورت - في ظل الأنظمة الفاشية والنازية، من ناحية، وفي ضوء أخفاق الماركسية الارثوذوكسية، من ناحية أخرى - كان عليها أن تضطجع بمعاهدة رئيسية هي إعادة صياغة وبناء معانى السيطرة والتحرر.

ولقد رفعت مدرسة فرانكفورت القراءة الكلاسيكية لفكرة ماركس وإنجلز وبخاصة تلك التفسيرات والأطروحات التي قدمها رواد الأعمية الثانية والثالثة، ومنظروها.

ونّمة مجموعة من الأمور التي ساعدت على ذلك الرفض، ومنها ظهور النمط الاشتراكي السئالي، وفشل الطبقة العاملة الأوروبية في مواجهة الهيمنة الرأسمالية بأسلوب ثوري، والنجاح الباهر الذي حققه الرأسمالية في

أعادة سيطرتها الاقتصادية والأيديولوجية، بل وتعزيزها، وخصوصاً بعد خروجها من الأزمة الاقتصادية الطاحنة التي مرت بها في الثلاثينيات، وأخيراً بزوغ الفكر الخاصة بدولة الرفاهية وتكامل البروليتاريا، واندماجها في تلك الرأسمالية الفوارة المتماسكة. ومن خلال رفض تلك المقولات марكسية التي طرحت في ظل تعاظم نظام الحكم الدكتاتوري السوفياتي، ومع ظهور المجتمع الاستهلاكي في الغرب، سعي «هوركمير» و«أدoronو» و«ماركبورن»، إلى وضع أساس للنظرية الاجتماعية والعمل السياسي أكثر قدرة وفاعلية في تفسير الظروف التاريخية الجديدة والتعامل معها.

وفي ضوء هذه المحاولة لتجديد الفكر الماركسي، ساد الاعتقاد في نظر المدرسة، بأن الاستناد إلى الأفتراضات الماركسية المألوفة هيئلاً - مثل فكرة الحتمية التاريخية، ومقرلة أولوية نمط الانتاج في تشكيل التاريخ الإنساني، في وضع نظرية اجتماعية - تقود إلى فهم مشوه، وزائف الواقع المجتمع الرأسمالي، وتؤدي إلى إغفال مدلل الدور الذي يجب أن يلعبه الإنسان للتغيير هذا الواقع. فبالرغم من أن النظرية الماركسية الأوروبوكسية قد طرحت كثيراً من الأفكار والمقولات المعقولة منطقياً، فإنها قد أغفلت قيمة النقد الذاتي ولم توفر له موقعاً مناسباً في نظامها الفكري، ولذا فشلت - كما أعتقد رجال فرانكفورت - في صياغة نظرية موالمة للوعي الإنساني، لأنها استبعدت الذات الإنسانية من حساباتها النظرية.

ولذن فليس من المستغرب أن يلقى رجال «فرانكفورت»، بالاً يذكر لميدان الاقتصاد السياسي، وأن يولوا جل اهتمامهم - بدلاً من ذلك - للقضايا المرتبطة بتكون الذات الإنسانية وببنائها، والدور الذي تلعبه كل من الأبعاد الثقافية المختلفة ومحاور الحياة اليومية المتباينة بوصفها حلقات جديدة يتم بواسطته وفي ثناها السيطرة على الإنسان^(٣).

بعد تلك اللحمة القصيرة للجذور التاريخية والنظرية لمشروع رجال مدرسة فرانكفورت لبناء نظرية نقدية للمجتمع، يمكننا البدء في طرح أهم مقولاتهم في العلم الاجتماعي.

أولاً: النظرية النقدية والعلم الاجتماعي

يمكن النظر إلى كافة الجهود التي بذلها منظروها مدرسة فرانكفورت، باعتبارها جهوداً موجهة في جوهرها إلى نقد الاتجاه الوضعي في البحث الاجتماعي، بل يبدو أن اكتشاف الخصائص الرئيسية للنظرية النقدية، والدور الاجتماعي المدمر بها، جاء نتيجة لتحليلهم للاتجاه الوضعي.

وتتلخص مقوله مدرسة فرانكفورت في هذا المصدّر في أن الوضعيّة تخفي التزاماً بالعقلانية التكنولوجية^(٤) خلف مزاعم ظاهري زائف للتحرر من القيم والعادات العلمي. تسعى الوضعيّة للتخلص من كل العوائق التي تحول دون سيطرة المفهوم الوضعي للعلم. والاستخدام التكنولوجي (التقلي) له، ويظهر هذا من خلال استخدام نقد عادى لكافه الأشكال غير العلمية - بالمعنى الوضعي للعلم - لا يطبق بأى مفاهيم غير تكنولوجية العلاقة بين النظرية والتطبيق. ومن ثم يظهر أن الوضعيّة تتجاذب إلى نمط خاص من أنماط العقلانية، له متصمنانة الهامة من حيث تنظيم المجتمع.

وفي هذا الجزء من الدراسة سوف نقتصر على عرض فكريتين أساسيتين من أفكار مدرسة فرانكفورت لتوسيع المقوله السابقة. الأولى هي الفكرة الخاصة بالنظرية التقليدية، ونقد ما أطلق عليه «النظرية التقليدية»، التي تتطور على المفهوم الوضعي للعلم الاجتماعي. أما الفكرة الثانية فتمثل في أطروحة العلاقة الحميمة بين العلم الاجتماعي، والمصالح الإنسانية.

١- النظرية التقليدية والنظرية النقدية

بدأت الدعوة إلى تأسيس «نظرية نقدية»، بكتابات هوركمير، التي ركز فيها - مع بداية نشاطه بمعهد البحث الاجتماعي - على نقد المفهوم الوضعي للعلم الاجتماعي.

وتنتمي الخريطة التي يقع عليها مشروع هوركمير للنظرية النقدية لتشمل سلسلة من المقالات المدهوجية التي كتبها فيما بين عامي (١٩٣١ -

(١٩٣٧). وتشكل هذه الدراسات موقعاً مبدئياً لما يطلق عليه بالنظرية النقدية، يرتكز عليها فيما بعد كل من «ماركينوز» و«أدورنو» و«هيرمان»، في حاولاتهم التالية لبناء مثل هذه النظرية.

يعرض هوركمهير - في مقال وضعه في ١٩٣٢ بعنوان «ملاحظات على العلم والأزمة»، "Notes on Science And the Crisis" لوجهة نظر تمهيدية عن العلاقة بين التطورات العلمية الراهنة، وشذون المجتمع، أفادت في طرح فكرته عن النظرية النقدية والتي وضعها فيما بعد^(٤).

ويميز هوركمهير في هذه الدراسة بين مستويين للأزمة، أولهما اقتصادي، وثانيهما علمي. أما المستوى الأول الاقتصادي : فيعتقد هوركمهير أن ثمة تناقضنا بين ما حققه المجتمع من ثروة اجتماعية تفرق كل ما انجازه في حقب سابقة، وبين اخفاقه في استخدام هذه الثروة، فنجد أن الاحتكارات تسيد على الاقتصاد بشكل كثيف، «ومع ذلك فهو على الصعيد العالمي لا يزال يسوده الاضطراب وغياب النظام»^(٥). من هنا فالمجتمع يهدو على حافة أزمة تكشف عن إخفاق الديمocrاطية الليبرالية، وتوضح اتجاه التدمير الذاتي الكامن في النظام الرأسمالي.

وأما المستوى الثاني العلمي : فالعلم هنا يفيد ما يشار إليه خارج نطاق اللغة الألمانية بالعلم الطبيعي والعلم الإنساني، وفي رأى هوركمهير أن العلم يشارك بدورة قوى الانتاج مصيرها في هذه الأزمة. فاستخداماته، وتطبيقاته لا تتجانس مع درجة التطور العالمية التي بلغها، ولا مع الحاجات الفعلية للنوع الإنساني. ومع أن العلم يهتم بالعلاقات بهم بالعلاقات الكلية الشاملة إلا أنه لم يحاول الانفتاث إلى حقيقة هذه العلاقات الشاملة التي يرتكز عليها قوامه وبناؤه واتجاه نشاطه. ويقصد هوركمهير بذلك المجتمع بعلاقاته الكلية.

وهكذا نجد أن أحد مستويات الأزمة، يتضمن اندفاعاً للمجتمع تجاه أزمة اقتصادية حادة، في حين أنه على مستوى آخر يتضمن عدم قدرة العلم على

مواجهة هذه الازمة، حيث عجز العلم عن تطوير نظام عقلاني للتحليل، يمكن في صوره فهم هذه الازمة. وبالرغم من أن هوركمهير يرى أن مشكلات العلم تعكس مشكلات الاقتصاد، إلا أنه رفض القول بأن الازمات تسيران ببساطه في اتجاهين متوازيين. فهو يضفي على الأزمة الاقتصادية أولوية سلبية. والعلم في نظره يتعدد في مدى واتجاه نشاطه ليس بنزاعاته الخاصة به فحسب، بل يتعدد في التحليل النهائى بواسطة ضرورات الحياة نفسها^(١). ومن هنا فإن جذور الازمة في المشروع العلمي يجب البحث عنها، ليس في العلم نفسه، بل في الظروف الاجتماعية التي تعرق تطوره^(٢). والفهم الجيد لجرائم اخلاق الطم يجب أن يعتمد على «نظرية صحيحة للموقف الاجتماعي الراهن»^(٣). واذن، فانا كان لنا أن نتحدث في صحة عن أزمة في العلم، وهذه الازمة لا تنفصل عن الازمة العامة^(٤).

ومن ثم فإن نقطة البداية في «النظرية النقدية»، تتمثل في فهم العلاقة بين العلم والمجتمع، أو بين أزمة العلم، وأزمة المجتمع. والإطار الذي يعكس هذه العلاقة - ويتعين علينا تحليله - يتجسد في المفهوم السادس عن النظرية العلمية في المجتمع المعاصر. ويحاول هوركمهير في كتاباته الذالية أن يفسر تلك العلاقة كما تتعكس فيما أطلق عليه «النظرية التقليدية»، كما يسعى في نفس الوقت لوضع مبادئ لإطار بديل لأسس «النظرية النقدية».

ولعل أكثر تحليلاته أهمية، وذريعا، تتمثل في دراسته عن «النظرية التقليدية»، والنظرية النقدية، التي نشرها في ١٩٣٧، وبخاصة ما اتصل منها باطروحته عن العلاقة بين البحث العلمي، والمجتمع. ولهذه الدراسة قيمتها الهامة في فهم الإطار العام لفكرة النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت. بينما هوركمهير بتلخيص فكرته الأساسية عن النظرية التقليدية مشيرا إلى أن:

«النظرية بالمعنى التقليدي كما أسسها ديكارت وتم ممارستها في كافة الواقع لتحقيق مساعي العلوم المتخصصة تتضمن تنظيم الخبرة في صورة

نسائلات أبرزتها الحياة في مجتمع اليوم. وتنطوي شبكة الفروع الدراسية الناجمة على معلومات منظمة في صيغة تجعلها نافعة - في أي ظروف خاصة - لأكبر عدد ممكن من الأغراض والأصول الاجتماعية للمشكلات، والمواصفات الحقيقة التي يستخدم منها العلم، والأهداف التي حددت له كى يحققها، جميعها ينظر إليها العلم بوصفها أبعاداً خارجه عنه^(١٢).

ويعقابل هوركمير هذا المفهوم عن طبيعة النظرية العلمية بمفهوم نقدى للمجتمع يرتكز على نقد ماركسي للاقتصاد السياسي، فيقول.

«أن» النظرية النقدية للمجتمع، ...، تأخذ كموضوع لها الرجال كمتلجين لأساليبهم التاريخية في الحياة برمتها. والمواصفات الواقعية التي تمثل نقطة بداية العلم لا ينظر اليها على أنها مجرد بيانات يتم التحقق منها، والتبنّى بها وفقاً لقوانين الاحتمال. فكل معلومة لا تعتمد فحسب على الطبيعة، ولكن أيضاً على سيطرة الإنسان عليها. فالموضوعات، ونوع الادراك، والأسلحة المثارة، ومعانى الإجابات، تشير كافتها، وتدل على نشاط الإنسان ودرجة سلطته^(١٣).

والسؤال عن ما هيّة النظرية العلمية، كما يذكر هوركمير، يبدو سهلاً ميسوراً من وجهة النظر التقليدية. وهذا نجد أن النظرية تجلّ مجموع القضايا المرتبطة بموضوع ما ارتباطاً وثيقاً، تحتل فيه قلة منها موقعاً أساسياً في حين يعُد الباقى اشتراكات منها. وكلما قل عدد المبادئ الأولية بالمقارنة بالاشتقاقات، أقتربت النظرية من موقع الاكتمال والفاعليّة. ويعتمد صدق النظرية على مدى توافق القضايا المنشقة مع حقائق الواقع. فإذا تناقضت الخبرة والنظرية، يحدّر إعادة النظر في أحدهما. فاما أن العالم قد أخفق في إجراء ملاحظات دقيقة أو أن ثمة خطأً ما في مبادئ النظرية، لذا، فالنظرية - في علاقتها بالواقع - تتخل دائمًاً مجرد فرض ليس إلا، ويظل المرء مستعداً لتغييره إذا بدأت مواطن صنعه تكتشف من خلال مشاهدة هذه الواقع.

والهدف العام للنظرية التقليدية، هو تكوين مبادئ عامة متصلة داخلياً، تصف وقائع العالم. ويصدق هذا الأمر سواء كان بناء النظرية يعتمد على النسق الاستدلالي كما في النظرية الديكارتية، أم جاء هذا البناء استقرائيًا كما في أعمال جون ستيفارت مل، أو فينومونولوجيا، كما في فلسفة هرزل، ويرمى العلم الانجلو-ساكسوني - بارتكازه على النهج والتحقق الامبيريقي - إلى تكوين قضايا عامة يخصّصها للاختبار. وفي ضوء ذلك الهدف تفصل النظرية التقليدية فصلاً تاماً بين الفكر، والعمل. المحور الرئيسي «الحصول على المعرفة الخامسة»، وليس بذلك من سبب لأى فعل انساني. وأيضاً في إشارة هذه النظرية للنشاط الانساني - كما في مفهوم «بيكون» عن العلم - كان المرمى هو السيطرة التكنولوجية على العالم، تلك السيطرة التي تختلف اختلافاً كبيراً عن الممارسة.

والنظرية في ظل هذا المفهوم تعد كياناً خارجياً عن إطار الفشط الانساني العملي. ومع أن العلماء لم ينكروا ارتباط النظرية - بشكل ما بالمارسة، إلا أن هذا الارتباط غالباً ما يجدولهم على أنه عنصر عارض وليس بعدها داخلياً في بناء النظرية ذاتها. وعلى ذلك جاءت النظرة إلى الأصول الاجتماعية للمشكلات، والمواقف الفعلية التي ينشط فيها العلم، ويستخدم، وكذلك أهدافه، باعتبارها أموراً خارجية عن الكيان العلمي نفسه، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فقد ترتب على هذا الفهم للنظرية بوصفها كياناً منتفقاً على ذاته - نوع ثان من التحرير، ذلك هو التجريد عن الممارسة الاجتماعية التاريخية. ومن ثم فقد انقسم العالم المنظر إلى قسمين: المتخصصون الأكاديميون «كعالم»، ينظرون إلى الواقع الاجتماعي وعملياته باعتبار هذا الواقع إطاراً مقارفاً له ومفترياً عنه، «وكمواطن»، يسعى إلى تحقيق مصالحة فيه من خلال الكتابات السياسية، وعضوية الأحزاب، والتنظيمات الاجتماعية والمهنية والسياسية، والمشاركة في الانتخابات. يعد أنه لا توجد ثمة رابطة تضم هذين النوعين من النشاط سوى ما قد يطرحه التفسير

«السيكولوجي»، عن التداخل بينهما. وعلى هذا الدحو أفردن المفهوم التقليدي للنظرية بتجريد مزدوج للنظرية العلمية عن الاطار المادى الواقعى الذى يشملها ويتحصلها، وهكذا أصبحت النظرية العلمية التقليدية بناء نظرياً ايدولوجياً.

تعد النظرية التقليدية بناءً ايدولوجياً لأنها أخفقت في أدرك الشرط الأساس والأولى لشأنها وجودها. كما يذكر ماركس فإن العمل الانسانى يمثل الظرف العام للأحوال بين الانسان والطبيعة. إنه الظرف الذى تفرضه الطبيعة على الرجود الانسانى باستمرار، لذا فهو مستقل عن أي شكل اجتماعى لهذا الرجود، معنى أن الاحوال بين الانسان والطبيعة، مستقلة عن الأبدية الاجتماعية التاريخية المحددة. ويرى كد هوركمير أن كل أشكال الانتاج تمثل حالات خاصة لسيطرة المجتمع الانسانى على الطبيعة. وتعد العلوم الاجتماعية المتباينة جزءاً من مكونات قوى الانتاج، إنها «لحظات فى العملية الاجتماعية للانتاج، رغم أنها ليست - فى ذاتها - انتاجية بالمعنى الدقيق». ويظل هذا المبدأ صحيحاً حتى حينما لا تsemم العلوم فى تطوير أي قطاع من قطاعات المجتمع، وعندما لا يبدو هناك ثمار واضحة لانتاجيتها، أى تكونها لحلقة عينية من حلقات مشروع تراكم برأس المال. وإذا كان العلم جزء من الاطار الكلى للعمل الانسانى، المتمثل في الاحوال بين الانسانى والطبيعة، فهو - بطبيعة الحال - متغير بـ تغير الظروف التاريخية. وكما يسيطر نمط خاص من أنماط تقسيم العمل على الأبدية الانتاجية الزراعية، والصناعية، فإن أى مرحلة من مراحل تطور العلم تشهد نمطاً موازياً من أنماط النشاط العلمي. وعلى ذلك فإن أنشطة الباحث تأخذ مكانها بين الأنشطة الاجتماعية، والانتاجية الأخرى.

على أن غياب الارتباطات البينية بين أنشطة الباحث الخاصة، وتلك التي تحيط به، تتنسب في بقاء الرؤى الاجتماعية للعلوم. كما تتعكس في أى عملية إنتاجية معينة، مفلقة على أفهام أصحابها أنفسهم. وإذا ظلت الأنشطة

الرئيسية للباحث مقلقة - حتى على فهمه - فإن ذلك يزدري ببساطة إلى إعادة انتاج الظروف المشتركة لكافة فروع الانتاج، فالمجتمع المعاصر له هوية ذات بعدين. فهو «ناتج للعمل الذي استطاع النوع الانسان الامتناع به، بالإضافة إلى التنظيم الذي زود به نفسه في الحقبة الراهنة». بيدأن الأنظمة الاجتماعية للعمل والتنظيم يمكن مقارنتها بالعمليات الطبيعية غير الانسانية. وهذه الأنشطة ليست صنعة ارادة متعددة، وواعية بذاتها^(١٤). وأى محاولة للفهم الذاتي يحوطها ذلك القيد، لذا لا يستطيع العلماء ادراك العملية الانتاجية التي تتجسد فيها أنشطتهم بوصفهم رجالاً للبحث العلمي. من هنا ينشأ ذلك التناقض بين المفهوم الرأسمالي الزائف لحرية الفرد الاقتصادانية على التعاقد، والمفهوم العلمي الذي يماشه في زيفه عن الاجرامات العلمية، والنظرية المتغيرة من القيمة^(١٥).

وتختلف النظرية النقدية عن النظرية التقليدية في عديد من النقاط. أولاً، هي ترفض تشين المعرفة الانسانية بوصفها كياناً مفارقأ للفعل الانساني ومجاؤزاً له. وظاهرة «التشين» Reification من الظواهر الاجتماعية الهامة التي اضطاعت النظرية النقدية بتحليلها، وتفسيرها، وتقدما، استمراراً للتقاليد النظرية الماركسيّة. «ففي المجتمع الرأسمالي تبدو العلاقات الاجتماعية وكأنها علاقات بين الأشياء وقوانين طبيعية تنظم حركتها هو الحقيقة علاقات انسانية أو قوى تاريخية (السلعة هي تجسيد العلاقات الاجتماعية للعمل، ورأس المال، هو القدرة على استخدام الأنفار) ولهذا القلب أصبح العالم غريباً على الإنسان واصبح الإنسان غريباً على العالم. وبدل أن يتعرف الإنسان على ذاته أو أن يحقق نفسه وجد نفسه تحت وطأة الأشياء وقوانينها المدينة»^(١٦).

ترفض النظرية النقدية تشين الوعي الانساني على هذا الت نحو. «فوقائع العلم، والعلم نفسه ليسا سوى أجزاء لعملية الحياة الدائرة في المجتمع. ولكن

نفهم معنى الواقع، أو العلم بوجه عام، يتبع على المرء أن يمسك بمفتاح الموقف التاريخي ألا وهو النظرية الاجتماعية الصحيحة^(١٧).

ويترتب على ذلك استحالة إقامة بحث علمي غير ملتزم في إطار التنظيم الاجتماعي الراهن حيث لم يحصل الإنسان - بعد - على استقلاله وحريله.

وكما يذكر هوركميمر فإن الباحث يظل على الدوام جزءاً من الموضوع الاجتماعي الذي يسعى لدراسته. وحيث أن المجتمع الذي يتناوله بالدراسة لم يكن من صنع اختيار عاقل وحر، فلا يمكن للعالم تجنب مشاطرته لهذه الخاصية لفقدان الحرية. فإذا رأى العالم تتوسطه بالضرورة مقولات اجتماعية شئ لا يمكن تجاوزها. وفي ملاحظة على فكرة كان قد طرحوها «مارشال ماك لوهان، Marshall McLuhan» كتب هوركميمر: «دعنا نعkin العبارة القائلة بأن الأدوات تمثل امتدادات لأعصابنا الإنسانية، بحيث يقال أن الأعصاب أيضاً امتدادات لأدوات الإنسان»^(١٨).

وفي مناقشة لامكانية التنبؤ العلمي يعتقد أن توقيع سلوك الطواهر الاجتماعية والأنسانية يصبح ممكناً فقط في ظل مجتمع أكثر عقلانية. لم يتحقق بعد فكرة فييكو Vico عن امكانية فهم الإنسان لتاريخه باعتبار أنه صانعه، لأن الناس لا تصنع تاريخها في الحقبة الحالية. ولذا فإن فرص التنبؤ العلمي تظل محدودة اجتماعياً ومنهجياً^(١٩).

من الخطأ إذن نهيي المعرفة العلمية والتظر إلى الباحث يومضه متحرراً بالكامل من المتغيرات الثقافية والاجتماعية المحيطة به. يجب تتحية هذه النظرية الواهمة جانياً هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، فلا يجب النظر إلى «الباحث» كما لو كان امتداداً مستقيماً لثقافته، وطبقته، من حيث انتاجه العلمي كما ينادي بذلك مفكرو الماركسية التقليدية، لأن هذا - بدوره - لا يقل قصوراً عن النظر إلى الباحث على أنه متتحرر بكمال من المتغيرات

الثقافية والاجتماعية المحيطة به لأن كلا النوعين من التطرف النظري يمس فهم ذاتية العالم، فاما أنها مستقلة تماماً، أو أنها مشروطة بالكامل. فالعالم وأن كان جزءاً من مجتمعه، فإنه ليس عاجزاً عن الارتفاع فوقه – بعض الوقت – ليكشف ما به من سلبيات.

وعلى أي حال فإن النظرية التقليدية – بما تتضمنه من تشين للمعرفة، يفضي إلى إقامة ثنائية بين الواقع والقيم – تقوم بتكريس، وخدمة الواقع الراهن. إن قيام الباحث تؤثر – بالضرورة – على أعماله العلمية، لذلك ليس ثمة وسيلة لفك الارتباط بين المعرفة، والمصلحة^(٢٠).

ثانياً، ترفض النظرية النقدية نموذج المبادئ العامة المستخلصة من اجراءات التتحقق أو التكذيب. فالمبادئ العامة لا يمكن للنظرية النقدية التتحقق من صدقها، أو كذبها بالرجوع إلى الواقع الاجتماعي الحالى، لأنها – ببساطة – تنطوى على امكانية واقع اجتماعى مغاير. إن الهدف من النظرية الاجتماعية هو الاشارة إلى العامل السلبية الدفينة في الواقع الراهن. لذلك يجدر بها أن تحتوى بعدها تاريخياً، ليس بالمفهوم الصارم للحكم على الأحداث في صنوه عامل وقرى تاريخية «موضوعية»، بل بالنظر إليها في صنوه إمكانات تاريخية^(٢١).

وإذا كان على النظرية أن تتجاوز التراث الوضعى للحياد العلمى، فإنها يجب أن تهتم بتنظيرات «ما وراء النظرية» Meta - theory وهذا معناه أن على النظرية أن تقر منذ البداية بالمصالح المعرفية. والقيمية التي تمثلها وتعبر عنها، وكذلك الحدود التي تطرحها هذه المصالح إطار اجتماعى، وتاريخى معين. بعبارة أخرى، فإن «صحة العدج»، لا تكفى ضماناً لصدق النتائج وعميمها. كما أنها لا تكشف عن السؤال الجوهرى طرجمه في أي مشروع نظري. هذا السؤال هو لماذا تؤدى النظرية مهامها بالآيات معينة في ظل ظروف تاريخية خاصة لخدمة بعض المصالح بعينها، وليس مصالح أخرى؟

ثالثاً، إن ما يميز ما بين النظرية التقليدية، والنظرية النقدية.
يتمثل في اهتمام الثانية بالنقد الذاتي والتعكير الجدلی . وبعد النقد
الجدلی الذاتی خاصية جوهرية ملزمة لأى نظرية نقدية . وقد اعتقادت
مدرسة فرانكفورت أن الروح النقدية للنظرية تتمثل في كشفها الأقنعة ورفعها
المحجب .

ونكون الآليات الهمامة لاتمام هذه الوظيفة في فكرة المدرسة عن «النقد
الذاتي» و «الفكر الجدلی» .

أما النقد الذاتي فيشير إلى «اثبات التباین»، ورفض اختزال الجوهر إلى
المظاهر، وتخليل واقع الظاهرة الاجتماعية في صفو امكاناتها . ويوضح
دورتو هذه الفكرة مشيرا إلى أنه :

«يجب على النظرية أن تنقل المفاهيم التي أبرزتها، وجاءت لها، إلى
حيث كانت، من الخارج إلى تلك التي تخص الموضوع في ذاته، إلى ما
أبقى عليه الموضوع لذاته، وما يسعى أن يصبح عليه، ومواجنته بما هو
عليه . يجب أن تحلل من صفات الموضوع الثابت زماناً ومكاناً وتحيله إلى
مجال للتوتر بين الممكن والواقع: لكي يوجد أى منها، فهو يعتمد في ذلك
على الآخر (بهذا المعنى) لا محل للجدل في كون النظرية نقدية»^(٣٣) .

من ناحية أخرى، فالـ«الفكر الجدلی» ينطوى على بعدين: النقد واعادة
تكوين البناء النظري . أما بوصفه نمطا للنقد ف مهمته كشف القيم التي تخفي
وتخفى الظاهرة الاجتماعية موضوع التحليل . وترجع أهمية الجدل إلى أنه
يكشف عن عدم كفاءة الأنظمة النظرية المختلفة ، والنهائية، فهو يبرر عدم
اكتفاء التحليل، وانعدام فاعليته حيث توجد مزاعم الاكتفاء والفاعليه بغير
وجه حق . هو ينطوى على ذلك لا يوجد، وذلك الواقع الذي يوجد من حيث
احتمالاته التي لم تتحقق بعد . أما الفكر الجدلی من حيث كونه نمطا لاعادة
التشكيل النظري، فإنه يشير في نقده للمنطق التوافقى المسابير إلى لزوم
استخدام التحليل الداريجي، أي تتبع «التاريخ الداخلى المستدر»، لمقولات هنا

المنطق، وكيفية ظهورها، وسيادتها في إطار تاريخي بعينة. ومن خلال النظر إلى الكيانات الاجتماعية والسياسية «المودعة»، في مقولات أى نظرية، فإنه يمكن – كما يعتقد أدورنو – ، تعقب تاريخ هذه النظريات، والكشف عن حدودها.

وبهذا المعنى، يكشف الفكر الجدلی عن قوة المعرفة والنشاط الانسانيين باعتبارهما نتاجاً ل الواقع الاجتماعي، وقوى فاعلة في تشكيل هذا الواقع. بيد أنه – الفكر الجدلی – لا يقوم بذلك لمجرد الادعاء بفاعلية الإنسان في اضفاء معانٍ على عالمٍ، بل يقوم به بوصفه اطاراً للنقد، يزعم أن ثمة ارتباطاً بين المعرفة والقوة، وبين هذين، والسيطرة. لذا يساعدنا الفكر الجدلی في تقرير أن بعض المعرفة كاذب، وأن المرمى الأخير للنقد يتعمّن أن يكون لمصلحة التغيير الاجتماعي. وهنا يمكن أن يمارس الباحث الفكر النقدي دون أن يقع في شرك النسبية، ذلك الشرك الأيديولوجي الذي يتم فيه نفي فكرة النقد بواسطة افتراض ضرورة اضفاء أوزان متكافئة لكافة الأفكار. ويشير «ماركيوز»، إلى هذه العلاقة بين الفكر، وال فعل في نمط التفكير الجدلی فيقول:

«يبدأ الفكر الجدلی بخبرة مزداتها أن العالم ليس حراً، أى أن الإنسان والطبيعة يوجدان في ظروف اغتراب، يوجدان «كآخرين غيرهما». وبعد نمط الفكر الذي يستبعد من منطقة ذلك التناقض نطاً خاطئاً. فالتفكير يوجد في حالة تناقض مع الواقع حينما يغير هذا الواقع بواسطة فهمه لبنائه المتناقض».

هنا يقود مبدأ الجدل الفكر إلى ما وراء حدود الفلسفة. فإن فهم الواقع يشير إلى فهم ما تكون عليه الأشياء واقعياً، وهذا بدوره يعني رفض مجرد واقعيتها. وبعد الرفض عملية للفكر وأيضاً عملية للفعل..... لذلك يصبح الفكر الجدلی سلبياً في ذاته، وظيفته تدمير اليقين الذاتي بما هو شائع والقناعة به، من أجل تقويض الثقة الفاسدة في قوة الواقع ولقتها، لاظهار أن عدم الحرية يمكن بشدة في قلب الأشياء بحيث يقود تطور تناقضاتها الداخلية بالضرورة إلى تغير كيقي: يفجر واقع الأحوال الماندة»^(٣).

رابعاً، أن النظرية النقدية، تعلم صراحةً عن سعيها الدفوب
لتحرير الفئات الاجتماعية المقهورة. كما أسلفنا، فبحسب المقولات التي
تطرحها مدرسة فرانكفورت، فإن كافة الأفكار، والنظريات ترتبط بمصلحة
خاصة في تنمية اجتماعية له مواضفات محددة، وترتباً على ذلك، تصبح
النظرية نشاطاً للتغيير، وتلزم نفسها مستقبلاً لم يتم تحقيقه بعد. ومن هنا
تشمل النظرية النقدية بعدها مغارقاً بمثل الفكر النقدي فيه شرطاً ضرورياً
للحرية الإنسانية. ويدلاً من رفع الشعار الوضعي للحياة، تتخذ النظرية -
دون مواربة - مواقف لدعم النضال من أجل عالم إنساني أفضل. ويعبّر
هوركheim عن القيمة الجوهرية للنظرية كمشروع ميسيس فيؤكد:

أنه ليس مجرد فرض البحث ذلك الذي يظهر قيمة في نشاط الإنسان
المتقدم باستمرار، إنه عامل جوهري للجهد التاريخي من أجل خلق عالم
يشبع حاجات وقوى الإنسان. وأياً ما كانت كثافة التفاعل بين النظرية
النقدية، والعلوم الخاصة التي يجب على النظرية تقدير تطورتها، والتي على
أساسها مارست - لعقود - تأثيراً تحريريّاً فعالاً، فالنظرية لا تهدف - البته -
إلى مجرد زيادة المعرفة من حيث هي معرفة هدفها تحرير الإنسان من
ال العبودية،^(٤).

تهدف النظرية النقدية إلى فهم طبيعة العلاقة بين الاجراءات العلمية
التي يزعم خلوها من القيم، وبين الاجرامات الاجتماعية، والسياسية المتزامنة
منها. كما تسعى إلى تحرير الباحث موضوعها منها. أن غايتها النهائية هي
التصدى للتقابل المزعوم بين الفكر والواقع، ليس فحسب بين الفلسفة والنزعة
الامبريقية، بل أيضًا التقابض بين العلم بوصفه «نظرية مجردة»، والعلم بوصفه
«مارسة نظرية». أنها تحاول مجاوزة التعارض داخل المنظر ذاته، بين
الباحث «العالم»، و«المواطن»، وتنتظر النظرية النقدية إلى الباحث بوصفه في
صراع مستمر مع نفسه، حتى يختفي هذا التعارض. ولا يمكن تجاوز هذا
الصراع بتعديلات طفيفة للنظام الاجتماعي الحالي، فالهندسة الاجتماعية

التدريجية لابد أن تبوء بالفشل . والنشاط النقدي لا يهدف إلى مجرد علاج أمراض اجتماعية خاصة ، لأن هذه الأمراض ترتبط - بالضرورة وبالنظام - وبالبناء الاجتماعي الكلى . ولذلك فهدف النظرية ليس مجرد التوظيف الأمثال لأى بعد من أبعاد هذا البناء ، بل ترمى إلى تحقق نوع جديد من أنواع تنظيم العمل .

وأذن فالنظر النقدي له مصلحة تتمثل في تحرير الإنسان ، والمجتمع من كافة القيود . فلا يكفى أن يصدر حكما على البناء الاجتماعي الحالى ، ويكشف نقاط ضعفه وعجزه ، بل يقين عليه ، كجانب حيوى ملازم لعملية أصدار الحكم - أن يؤسس روابط حيوية مع القوى العادلة القادرة على رفع القيود ، وتبدل الواقع - وهو لذلك يجب أن يضع نفسه فى وحدة دينامية مع الطبقة المستقلة المقهورة بحيث تتضمن تعليلات للظروف الاجتماعية الحالية الموقف الاجتماعى التاريخى الراهن والاطار الذى يستدعي التغيير ، ويبحث عليه .

ويجب أن يستقر فى وجдан الباحث والمنظر أن الموقف الاجتماعى للبروليتاريا - فى حد ذاته - لا يضمن له معرفة صحيحة ، وأنه لو حدد نفسه بمشاعرها وأفكارها ، فلسوف يصبح ممارسا لأحد أشكال علم النفس الاجتماعى وليس متحاوراً أياه . أن بذلك الجهود لمجرد تكوين معارضة مؤقتة بين أوساط البروليتاريا ، بعد مشاركة فى تشويه العقائق ، وتطيئتها ، وهى - فى أحسن أحوالها - أقل بكثير ، وأضعف مما تحتاجه . وغالبا ما تنتهى هذه الجهود باندماجها فى الاستغلال الرأسمالى للبروليتاريا .

إذا كان على المنظر النقدى أن يلعب دورا فعالا فى تلميمه ووعى الجماهير ، فإنه مطالب بأن يكشف عن حقيقة الصراع بين الشريحة المتقدمة من الطبقة وهرؤلاء الذين يبحثون ، ويتحدىون عن الحقائق المتعلقة بها . فإمكانية التوتر بين المذظر ، والطبقة تظل دائمة مائدة . وعليه تقديرها . وإدراك أهميتها . فهنا - فى هذا التوتر - تكمن ديناميات الوحدة

التي يطمح إليها، وحدةقوى الاجتماعية المهيأة للاضطلاع بتحرير الانسان، والمجتمع، وفي نفس الوقت يمكن التعبير عن تميزها.

ومن هنا فالمنتظر لا يجب أن يهتم فحسب - بتحليل أنماط الوعي القاتلية، والمسايرة لواقع الاجتماعى الراهن، بل عليه أن يتوجه - بفكرة إلى النزعات المتقلبة، أو المسايرة، أو الطوباوية المحتملة فى انتاجه العلمى ذاته، وفي تنظيراته. ولا يمكن اختزال هذه التوترات إلا عن طريق الوعى بها، وإدراكتها. وهذا ما يعني هوركheimer بقوله عن مهمة المنظر النقدى أنها تكمن فى «النضال الذى يشكل فيه فكره الخاص جزءاً منه، وليس كياناً مكتفىًّا بناته، منفصلًا عن النضال»^(٢٥).

٤- العلم والمصالح الاجتماعية:

تشق النظرية النقدية للمجتمع مبانىها من التقليد الفلسفى لتقى عالم الظواهر. مثل هذا المشروع لا يمكن أن يستند بصفة أساسية إلى جمع البيانات الخاصة بالواقع الامبيريقية - معطيات عالم الظواهر - وتصنيفها.

فالمنهج هنا يحتم تجاوز الظواهر المفهومية، إلى محاولة اصناف المعانى عليها، ووصفها - في نفس الوقت - في إطار من التوتر بين الواقع والممكن. فقباء النظرية النقدية يستلزم - كما أسلفنا - الأخذ بمبدأ النقد الذى يساعد على وضع ما تفترضه النظرية العلمية من وصف، وتفسير لمعطيات الواقع الاجتماعى، في مواجهته مع ما هو كائن، أي الواقع الفعلى.

ذلك هو المنهج الذى استخدمه كارل ماركس حينما تصدى لأيديولوجية «التبادل المتكافئ» Equivalence exchange - باعتبارها تصوراً ذاتياً للمجتمع الرأسمالى - بمواجهتها بتناقضها مع قوانين النمو الرأسمالى الواقعية. وبواسطة هذا المنهج الذى يساعد على النفاذ إلى أعماق ظاهرة الرأسمالية، وأبراز آلياتها الداخلية الخاصة بها واحتضانها للتحليل والدراسة. ليتتفى، كما يعتقد ماركس، التسلیم بصدق المظهر السطحي للرأسمالية

وأيديولوجيتها. وبحسب منطقة فأن نظرية النقدية تعد بمثابة نفي قاطع للنظام الرأسمالي وسلب له^(٢٦).

وفي حين استطاع ماركس أن يكشف أن دعوى التبادل المتكافئ بين العمل، ورأس المال، تمثل تناقضها رئيسياً للمجتمع الرأسمالي، فقد ذهب منظرو مدرسة فرانكفورت - وبوجه خاص هيرمان - إلى أن ذلك التناقض، قد حل محله في المجتمع الرأسمالي المعاصر، تناقض مغاير، ففي حين كون ماركس نظرية النقدية كنقد للتعبير الأيديولوجي الفج للتبادل المتكافئ، أي الاقتصاد السياسي الكلاسيكي، يرى رجال مدرسة فرانكفورت ضرورة مد نطاق النقد إلى النظرية الوضعية للعلم. ومقولتهم هنا أنه في عصر التفوق التقني أصبحت الأيديولوجية التكنوقراطية أساساً جديداً لعقلنة السلوك الانساني. وسادت ثقافة علمية لا تتبع تفريداً عقلياً حقيقياً لأعضاء المجتمع. وأصبحت القوى القادرة على تحرر الإنسان، أي العقل والعلم، في المجتمع الرأسمالي المعاصر أجزاء عضوية من قوى الإنتاج. وتندى العلماء نمطاً جديداً من أنماط السلطة المعرفية، السلطة التكنيكية، التي تمارس بدورها شكلًا فعالاً من أشكال القهر، أما القهر فهو التكنيكي^(٢٧) لا بل هي : كبيت. ومن هنا فان الصورة العلمية عن العلم تمثل الواقع الزائف الرئيسي للمجتمع المعاصر. وإذا كان لابد أن تفقد الأيديولوجية التكنوقراطية هيمنتها على وعي الإنسان، فلا مفر من قيام النظرية النقدية بالقاء الضوء على المضمون الاجتماعي لهذه الصورة العلمية عن العلم.

لقد أصبح العلم والتكنولوجيا المؤسسة على العلم - في المجتمعات الصناعية المتقدمة - ركيزة هامة لعمليات الإنتاج، صارت المعرفة في مثل هذه المجتمعات عاملاً من عوامل الإنتاج، يتمثل في الاشتغالات التكنولوجية للبحث العلمي، واسهام الأشكال المعرفية لللزمرة لتنظيم عملية الإنتاج وادراتها والحفاظ على استمراريتها. ونتيجة للتطور المذهل في استخدام الرأسمالية الجديدة، للأساليب الادارية والانتاجية المتقدمة، فقد أصبح من

المتعذر تحديد نقطة نهاية الانتاج، ونقطة بداية الادارة كما أصبح من المتعذر - ان لم يكن مسحلا التمييز بين القرارات السياسية والقرارات السياسية والاقتصادية^(٢٨).

على أن خضوع العام والتكنولوجيا لل المؤسسات السياسية والاقتصادية التي تقوم باستثمارها من حيث أنها بحث علمي وتطور تقني خلق «صناعة للمعرفة» Knowledge Industry ، تشكل في ذاتها قوى انتاجية هامة، أصبحت وحدات انتاج المعرفة أبية مستقلة تتولد باضطراد، وهي في تجاوز مستمر لأهدافها التاريخية الأصلية . باتت هذه الوحدات مرتبطة - سواء بشكل مباشر، أو غير مباشر - بالمؤسسات المعاصرة وراء الربح (كالداراسات التي تمولها الأجهزة السياسية والاقتصادية للدول الصناعية لتقديمة لترجمة البحوث العلمية إلى تكنولوجيا، والبرامج العلمية لغزو الفضاء) . وعلى ذلك أصبح انتاج المعرفة يتم في اطار و... نفعي تسوده العقلانية الوضعية . لذا أصبح الخطاب العلمي أيضا قاعد لاتخاذ القرار في المجالات الاجتماعية للتباينة^(٢٩) . وكلما تكونت مناطق جديدة لصنع القرار تنشأ عنها مشكلات تكنولوجية، تتطلب معلومات واستراتيجيات وسيلة ينتجهما خبرا متخصصون، يتم بانتظام استبعادها من الخطاب السياسي.

وأدت الأهمية المتزايدة «لصناعة المعرفة»، ببعض المفكرين ان يتظروا الى المجتمع «بعد الصناعي» Post-industrial society على أنه نظام للضبط الذاتي تشكل فيه المعلومات مدخلات حتمية لاستمراره وابقاءه^(٣٠) يرى أصحاب النظرية النقدية اذن ان المجتمع الصناعي المعاصر، يستخدم العلم في اصنافه الشرعية على السياسات العامة والخاصة، التي تقررها الفئات الاجتماعية المتميزة، وأجهزة السلطة السياسية . (مثل نظريات التحديث كموجهات لسياسة محددة للتطور الاقتصادي، والاجتماعي) . وهكذا أصبح التصوير العلمي للعلم سائدا لاقناع الجماهير بالسياسات التي تقررها الادارة السياسية للمجتمع الصناعي المتقدم . وحل هذا التصور تدريجيا، كما

يعتمد هبرمانس محل ايدولوجية للتبادل المتكافئ التي أدت هذه المهمة المرتبطة باصناف الشرعية في المجتمع الصناعي المبكر.

في منز هذا الاطار ينطلق «هبرمانس»، في محاولته لاعادة بناء النظرية الماركسية، وأضمنا العلاقة بين العلم والمصالح الاجتماعية في بؤرة هذه النظرية (٣١). ويعتقد هبرمانس أنه بالامكان ادراك القواعد المنطقية التي تحكم عملية البحث العلمي، اذا أمكن تحليل المصالح المعرفية المستترة وراء نطاق الخبرة البشرية، تلك المصالح التي ترتبط بمخططات علمية وأنظمة سلوكية بعيدتها. وهذا معناه أن اجراءات البحث العلمي، تكمن جذورها في العمليات المتضمنة في الحياة اليومية السابقة على العلم. وعلى سبيل المثال فإن عمليات انتاج الفروض وصياغتها، واختبارها، واستدلال التنبؤات المشروطة، تتناول ومارسة الحياة ذاتها. ومن ثم، فليس بمستطاع أن نقف على الارتباطات الخفية للعلم، بالمصالح المتبدلة تاريخيا، الا اذا تعمقنا في (ما واء العلم)، أي فلسفة البحث العلمي، ثم حللنا امتداداته في الحياة اليومية، ومن هذا يمكننا الحكم على المدى الذي يمثله صدق العلم، علينا أن ننظر إلى العلم في تكامله مع الحياة المتغيرة بشكل مستمر حتى نصل الى نظرية دialectic المقبولة للعلم وللمجتمع.

وبناء مثل هذه النظرية الشاملة التي تربط بين أنواع المنطق المستخدم في الممارسة العلمية logic - in- use of scientific practice في الممارسة العلمية . وأنواع المنطق المتضمنة في فعل الانظمة المجتمعية .

logic - in- action of Societal systems Societal

مثل ذلك البناء يؤدي الى قلمس الحقيقة القائلة بأن المعرفة ليست - بحال من الاحوال - تصويراً محايداً للواقع. وحيث تنتهي مقوله الحياة المعرفى، تدرك بجلاء أن المناهج العلمية المنتشرة في الأوساط الأكاديمية، تتطلب أطراً تفسيرية مختلفة اختلافاً بيناً. وفي منز هذا التحليل يمكن رفض نظرية العلم المساعدة في الفكر الوضع (٣٢).

ويشير هيرمانس إلى أن هذا التحليل يوقفنا على تصنيف جديد للعلم الاجتماعي، وعلى منظومة للمصالح المترافقية أو المبادئ المفارقة غير المنظورة، المترافقنة في أنواع العلم المختلفة. حيللذ نخرج بثلاثة أنواع من المصالح الأساسية تكمن في أنواع ثلاثة من العلوم:

- ١- **العلوم الامبيريقية التحليلية**: تأخذ بنمط التحليل ينتج معلومات تفترض ضمناً مصلحة اليقين والضبط التكتيكي.
- ٢- **العلوم التأويلية أو التفسيرية**: تستتبع نمطاً للتفسير يفرز فيما واستيعاناً للحياة الاجتماعية - الثقافية، وتفترض مصلحة في توسيع دائرة الفهم الإنساني، وامتدادها وتعديتها.
- ٣- **العلوم النقدية**: وهي نوع من الدراسات التي تضطلع بمهمة تحليل الضورات المفترضة والواقعية، أو المترافقية والفعالية للأنماط التاريخية للسلطة، وتتضمن مصلحة في تحرير الإنسان من انتشارات التعميمات، والقوانين الخاصة بالطبيعة والتاريخ^(٣).

يدرك أصحاب العلم الاجتماعي السادس مشروعاتهم البحثية على أنها تتضمن فقط مصالح الحرص على دقة البحث العلمي وصرامته. بيد أنه على مستوى العمارة. فإن ذلك يفيد أنه بالرغم من ادراك العلم الاجتماعي لمشروعه باعتباره مشروعًا محايده، فهو واقع الأمر ينطوي على مصلحة نظرية وتأثيرات مجتمعية تتلخص في الحفاظ على الضبط الاجتماعي والأنساني.

وعلى أي حال، فقد بدا العلم الاجتماعي السادس - في صفو الجدل حول أصول المنهج العلمي، وقواعده، وأنواعه - يقرر بشرعية مصالح بديلة، وأنواع أخرى من المناهج، والأدوات العلمية. وعلى سبيل المثال، ففي مجال علم الاجتماع (وفي العلم التربوي أيضًا) أفرز هذا الجدل أنماط ناشئة من التحليل كالاتجاه الفينومينولوجي Phenomenology، والاثنوميتودولوجي ethnomethodology وعلم الاجتماع التحليلي القبلي المشتق من فلسفة

،فتحت نظرة فلسفية جديدة على الواقع، وسميت بـSymbolic interactionism، واستطاعت الدراسات المستندة إلى هذه المناهج الجديدة أن تثبت أن قيام مصلحة عملية بديلة في مجال علم الاجتماع، وهذه هي المصلحة الخاصة بالفهم في مجال العلوم التأويلية.

على أن استحداث هذه المناهج لم يؤثر في هيمنة العلم الدقيق ومناهجه. وبالرغم من كافة أوجه النقد الموجهة للعلم من النظريات الاجتماعية البديلة والتحفظات التي تؤخذ عليه فلا يزال دوراً أساسياً هاماً في حركة التاريخ المعاصر للإنسان، ويؤثر بشدة على العلاقات الاجتماعية وتبادراتها. ولذا فإن القضية التي تواجه النظرية الاجتماعية لا تتعلق أساساً بما إذا كانت السلوكية أو نظرية اللعب أو تحليل النظم مصادقة نظرياً، بل الأهم من ذلك أنها قد تكون زائفة من حيث مبررات وجودها، أي من حيث المصالح الاجتماعية التي تقوم على خدمتها.

وفي عبارة أخرى، فإنه في صنف سعادة الأيديولوجية التكتوفراطية، فإن مهمة النظرية النقدية - كما يعتقد هيرمان -، هي تكوين إطار نظرى للمصالح العلية العملية، ويربطها بأنظمة الفعل المجتمعية، وذلك لأن الفعل الوسلى Instrumental Action - أي السلوك المحتبتوط الهايداف - لا يمثل المصلحة الوحيدة التي تقدّم البحث في، العلوم الاجتماعية.

والأَنْ عَلِيَّاً نُعَرِّضُ لِتَصوُّرِ هِيرَمَاسِ لِلأَنْوَاعِ الْخَلَاثَةِ مِنِ الْعِلْمِ فِي عَلَاقَةِ كُلِّ نَوْعٍ مِنْهَا بِالْمَصَالِحِ الْمَعْرِفِيَّةِ الَّتِي يَسْعىَ حَنْدَنَا لِتَحْقِيقِهَا.

١-العلم الاميريقي التحليلي؛ Empirical Analytic Science

ثمة تشابه بين الفلسفة البراجماتية للعلم، وعلى وجه الخصوص فلسفة بيرن من حيث المفهوم العام للعلم، وبين النظرية الجدلية للمعرفة. فقد اهتمت البراجماتية بالتحليل المطبق لإجراءات العلم، ولم تقتيد نفسها - كما فعلت الفلسفة الوضعية - بالمناهج الشكلية، وتكلبات التحليل اللغوي، لذا تتطلع البراجماتية للقواعد المنهجية باعتبارها معايير توجه الممارسة البحثية

ومن هنا ترکز تحليلاتها على ما يجرى ويدور في مجتمع البحث العلمي من تفاعل واتصال.

يختضن تحليلنا - اذن - باقامة تمييز أساسى بين أنماط المنطق المستخدمة في البحث العلمي، و تلك الخاصة باعادة فهم العلم وبنائه. أما أنماط المنطق المستخدمة في البحث العلمي فتشير الى القواعد الموجهة لمارسة البحث، في حين أن أنماط المنطق الخاصة باعادة فهم العلم وبنائه، فإنها تصوغ معايير الصدق، والدلائل اللغوية في علاقتها بنتائج العلم. وفي ضوء هذا التمييز حصرت الفلسفية الرصعية للعلم تحليلاتها أساساً في مجال إعادة بناء منطق للعلم (٣٤).

ولكن «بيرس» يزودنا بتحليل للظروف المنطقية والامبريقية لصدق البحث العلمي الدقيق من حيث أنماط المستخدمة فيه. ويفذهب الى أن المصلحة البحثية الموجهة للعلم الدقيق الصارم تكمن في تحقيق درجة عالية من ضبط الموضوعات التي خفت للملاحظة والدراسة. ويعنى ذلك أنتا تسلك في عملية البحث العلمي كما لو كانت أحداث الواقع ناتجة عن ذات تستخلص بإستمرار نتائج - في ظل ظروف أولية عارضة - من نية صادقة ومحددة من القواعد، وحيينما يأخذ بالفعل قرار متضاماً على الدام مع التوقعات التي سبق له أشتقاقها. ولذلك فان الأفعال الوسيطية تقود ممارساتنا البحثية وتوجهها، وهي تفترض أن الواقع يمثل هو الآخر فاعلاً استدخل مجموعة من العادات تطلق عليها قوانين الطبيعة.

وفي الحقيقة، يقدم لنا «بيرس» تحليلاً متميزاً فريداً يناظر دراسة ماركس للعمل من حيث النظر الى الشروط المنطقية - وليس فقط الامبريقية - من حيث أنها تحدد امكانية الفعل الوسائل الناجح. وعلى حين يمكن النظر الى تحليل ماركس على أنه نقد عام لفكرة «كانط» عن قوى المعرفة الإنسانية العامة، فان رؤية «بيرس» تعد فعلاً شبيهها لكانط، ولكنه موجه الى اجراءات الفعل الوسيطى لمجتمع المهتمين بالدقة، والصرامة العلمية.

وأظهر بيرس أن الأنماط التركيبية من التفكير كالاستقراء ، والاستدلال تعد حلقات من الاستنتاجات يمكن حساب صدقها فقط بالرجوع إلى اجراءات البحث العلمي ، ومعاييره التي استقرت في مجتمع أكاديمي معين . يمكننا من خلال ذلك الاطار المرجعي انراك الفكر العلمي بوصفه أنظمة للسلوك العقلاني الهدف ، المتعلقة أساساً في العادات المتبعة لممارسة البحث . وتكون وظائف هذه الأنظمة ، في توطيد دعائم الاعتقادات العلمية السائدة وتعمل كمبادرات موجهة لتراسيم المعلومات الجديدة ، ويتم تعديلها حينما يتذكر قصورها فيما تتربع من نتائج يعود الاطمئنان الى المتعددات مرة أخرى حينما يزدلي أحد الأنظمة الجديدة الى نتائج ناجحة ، ويذكر التأكيد منه . ومن هنا فإن أنظمة السلوك العقلاني الهدف المتضمنة في ممارسة البحث العلمي لمجتمع من الدارسين ، تلعب دورا هاما كمحبط مفارق يرسّ معرفة محتملة . بيد أن هذا الاطار المفارق يقع في محيط نظام الفعل الوسيط لسياق تاريخي محدد ، وهو يقوم بتحديد الشروط التي تجد في ظلها الواقع ، وتشيله موضوعا لل فعل العقلاني الهدف Purpostus Ratioal Action للضبط التكتيكي الممك (٣٠) .

يشير هبرمانس الى أن الفعل الوسيط بعد أحد أشكال الفعل العقلاني الهدف ، الذي يجري طبقا لقواعد تكتيكية مؤسسة على معرفة أمبيريقية . ويتضمن تنبؤات صادقة ، أو كافية لأحداث يمكن ملاحظتها ، ولذلك فهو يزودنا بمعرفة تعتمد كفاءتها على مدى فاعلية الضبط الانساني للواقع . أن أكثر انتشارات السلوك الوسيط حداثة ان هي الا أنظمة للاختيار العقلاني تتعلق من استراتيجيات مبنية على معرفة تحليلية تعتري اسندلالات من قواعد للفحصين ، أو من حقائق عامة . ويعتمد السلوك الاستراتيجي على تقويم صحيح لامكانيات الفعل المتاحة بالاستدلال من نظام معين للقيم والحقائق . وتعد أنظمة الفعل الوسيط أشكالا مختلفة لقواعد التكتيكية التي تتصرف بالعمومية والحياد ، وامكانية الصياغة في لغة خالية من المؤشرات الاجتماعية والقيمية (٣١) .

ومن هنا يمكننا أن ندرك الارتباط الوثيق بين العمل الإنساني وبحثه العلم الدقيق. فكلما يرتكز على مطلق وسلي في اجراءاته، ويرتبط بنظام الفعل الوسلي للمجتمع بأكمله. وبعبارة أخرى، يمكننا القول بأن كلاً منهما يفترض نمطاً لضممان الضبط الدجاج للموضوعات التي يتم ملاحظتها. ويجاز، فإن مصلحة الممارسة الذرائية والعلم الدقيق، تنصب على الاهتمام بتواتر انظام الظواهر في العالم الاجتماعي في اتجاه متزايد من الضبط التكتيكي. وأبرز أمثلة هذا النوع من العلم هو علم النفس السلوكي.

وفي الواقع فإن أكثر أنماط البحث الاجتماعي تقدماً، كتحليل النظم ونظرية القرار يسوده الاهتمام بالضبط التكتيكي. بيد أن نظرية هيرمانس في العلم توضح أن هذا النوع من المصالح النظرية ليس هو النوع الوحيد الذي يوجه البحث في العلوم الاجتماعية الراهنة. توجد – إلى جانب المصلحة التكتيكية للبحث العلمي الدقيق – مصلحة عملية في تعميق فهم الحوار الانساني وتقوين وعي جماعي بين أعضاء المجموعة الاجتماعية الواحدة. وتفترض العلوم التفسيرية – التاريخية هذه المصلحة. ويشير هيرمانس لهذا النمط من العلم بمصطلح العلوم التأويلية.

٢- العلم التأويلي، Historical Hermeneutic Science

يتبعنا علينا كى تحيط بمنهج العلوم التأويلية أن نعود مرة أخرى إلى إلى طرح قضية الاختلاف بين العلم الطبيعي، والعلم الاجتماعي والانساني ويوجه خاص، يجب أن نرجع إلى نظرية العلم السابقة على تمييز «الكانطية» الحديثة، بين ما هو ألمبيريقي، وما هو فلسفى، أو بين «ما هو كائن»، و«ما ينبغي أن يكون».

ونقطة البداية الهامة في هذه المحاولة اكتشاف المنطق التأويلي نجدتها في الكتابات المتأخرة «لفيلهم دلتاي»، Willehelm Dilthey حيث يضع في هذه المجموعة من الدراسات التي كتبها بين عامي ١٩٠٥ – ١٩١٠، خطأ فاسلاً بين العلم الطبيعي ، والعلم الانساني، يستعين في تحديده بنظرية

هيجل. ويلفت الأنطار بداية إلى التباين المنطقى بين الأدراك، والتفسير في العلوم الطبيعية، وبين التأويل والفهم في العلوم الإنسانية. وجه دلنائى، اهتمامه إلى اختلاف المنطق المستخدم في هذه العمليات العلمية، مشيراً إلى أن المفاهيم والنظريات ومبادئ التحقق من الصدق والكذب، ترتبط جميعها بعمليات البحث (الأدراك، التفسير، الشرح، الفهم) من حيث صدقها ومشروعية استخدامها^(٣٧).

وفي حين يعتبر الباحث نفسه - في اجراءات العلم الامبيريقي - بمدى منبطه الذكي لعمليات الطبيعية، فإن تغييره في مجال العلم التأويلي تحكمه القواعد الاجتماعية والثقافية السائدة التي تفرض أطراً قبلية لكيفية فهم التعبيرات الرمزية. وبهذا المعنى فإن الأنسان المجتمعى الذى يشارك فيه الآخرون يعد بمثابة بناء نظرى سبق ومقارق الفهم بالتأويل. ولذلك فإن قواعد المنطق المستخدم في الفهم التأويلي، تكمن في أنظمة الرموز الشائعة، تلك الأنظمة التي استقرت أول ما استقرت في اللغة الدارجة، ثم في ألوان الفعل الناطق وأنماط الاتجاهات النمطية.

ومن أجل تكوين قواعد الشرح (التأويل) وصياغتها، نسعى بوعى للقيام بتحليل يساعد رجل الشارع على فهم أقرانه وأعضاه مجتمعه. ولقد قام دلنائى بالتعبير عن قواعد منهج التأويل في تحليله لما أسماه «دوره الشرح، أو دائرة التأويل» Hermeneutic Circle^(٣٨) وأدى الوقوف على التباين المنطقى بين التفسيرات والشرح المطرودة لأنظمة الرموز، إلى قيام أنماط وبرامج مختلفة للعلوم الاجتماعية مثل علم الاجتماع الفينونولوجي Ethnomethodology و«الأنثوميتوبيولوجي» Phenomenological Sociology والتفاعل الرمزي Symbolic interaction. وعلى أي حال، فإن محصلة البحث التأويلي في استخدامه لهذه الأنماط، لم يتجاوز بشكل ذى مغزى تقديم تفسيرات سوسنولوجية شاملة لقواعد المنهج في كل منها. بيد أن هيرمان يعتقد أن ليس منوطاً بناء الدفاع عن العلوم الإنسانية،

بل يتبعنا علينا أن نطرح مصلحة بديلة للضبط التكنىكى فى البحث الاجتماعى . ومن ثم فالسؤال البارز فى مجال العلم الاجتماعى من وجهة نظره يتمثل فى كيفية بناء نمط للتحليل ، يعين على تفسير الاتصالات الرمزية وتأويلها . ولابد لهذا النمط من أنماط العلم ان يتضمن مصلحة جد مختلفة لتوصية البحث بدلا من مجرد المصلحة العلمية التى يتبعها العلم التأويلى ، وهذه المصلحة البديلية هي تعريف الانسان ، ان العلوم الاجتماعية التى تسير في ركاب العلم المتنهمين - بما في ذلك العلم الداوىلى - تمثل علوما تحكمية فى أساسها ، لأنها تبدو كما لو كانت لنفس المصلحة التي يتخذها العلم الدقيق لتجيئ بحوثه . وقدر ما تسيطر مصلحة الضبط التكنىكى على توصية البحث الاجتماعى ، يكون اتسامتها مع الاتجاه التكنوقراطي ، وتتصفى - دون مواربة - شرعية على القهر الاجتماعى الطبقى هذا من ناحية . ومن ناحية أخرى فان العلم الاجتماعى المرجع بالمصلحة العلمية - فقط - ينطوى على امتدادات محدودة للتفسير . ومن هنا تنشأ الحاجة الى تأسيس علم نقدى (٣٩) .

٤- أصول العلم النقدى التحريري : Critical- Emancipatory Science

أن التفكير فى الأنتمة الاجتماعية ، ووظائفها ، يوصفها إطارا مفارقة تربط المصالح بالمعرفة العلمية ، مثل هذا التفكير ، يتطلب تماما حالياً من أنماط التحليل يتم فيه القاء الضوء على التاريخ النسائى ، والممارسة العلمية يوصفها عمليات تاريخية انسانية التكون ، ومن ثم يحفظ التحليل للانسان وعيه بموقفه ، من حيث كونه ذاتا نشطة فى صناعة التاريخ . وادراك عمليات التكون الذاتى للتاريخ الانساني ، يتطلب الوعى بآليات التغيير التاريخية والقدرة على نقد الأبنية الراهنة عن طريق دراسة الامكانات الموضوعية لهذه الأبنية . ولذلك فان خلق نظرية نقدية للعلم والمجتمع تعد فى آن واحد - اطارا مرجعا عريضا لنظرية ثورية (٤٠) .

يختلف العلم النبدي عن العلوم الدقيقة والتأويلية من حيث أن يسلم بأن النوع الانساني - في حالة وعيه بهويته الانسانية - يمكنه ادراك عمليات الكون الذاتي للانسان والمجتمع، كما يستطيع الحصول على استقلال ارادته ابان صياغته لعلاقاته الاجتماعية. ولذلك فان هوية العلم النبدي . هي هوية فريدة من حيث اهتمامه بتنقیم الاشكال غير الازمة اجتماعيا، كالسلطة والقهر والاغتراب والقمع. وتتمكن مصلحة العلم النبدي - اذن - في تحرير كافة افراد النوع الانساني الواقعين بأنفسهم من كل ما يبدو شبيها بقوى طبيعية للتاريخ والطبعية.

كيف يرتبط العلم النبدي بالمجتمع الانساني؟

يتمثل هذا الارتباط في أن العلم النبدي يبحث الانسان على التأمل والتفكير في عملية تكون ذاتية، فالعلم النبدي يرتبط بدأكتك التأمل الذاتي ، الماثل في كافة عمليات التطبيع، خصوصا في الادراك الذائب - لمشروعية السلطة . وبعد العلم النبدي - من وجهة العلوم الدقيقة أو التأويلية - علما تأمليا، من حيث محاولته اعادة النظر في الصورة المزعومة لأنماط القانون العلمي الاجتماعي والتاريخي .

واما عدنا لماركس مرة أخرى، نستطيع تبيان بدايات العلم النبدي وأصوله بجلاء . لقد استند ماركس الى الفلسفة الالمانية الكلاسيكية ، واكتشف جذور علم ينطوى على تحرير الانسان في نظرية هيكل . ومع ذلك فلذكر الماركسي المعاصر ليس واعيا كاف ، بالأصول الهيجيلية للعلم الماركسي . ولذلك فلحن في حاجة الى اعادة تناول الماركسم باعتبارها علما نقديا، انتاجه ظروف عصره ، ويمكن اعادة بناء مقوماته بشكل قد يكون أكثر دقة وأكثر تلاؤما مع ظروف عصرنا .

زود هيجل ماركس بأصول نظرية نقدية للتطور الانساني من حيث صياغته

علم يركز على الوعي بالعملية التاريخية للتكوين الذاتي . وامتد ماركس بهذا التحليل للظروف التاريخية للتكون الذاتي للإنسان حينما قام بقلب فكرة الجدل من قالبها المثالي إلى إطارها الواقع الاجتماعي المادي .

وهكذا نقل ماركس مجال العلم من نقد المعرفة إلى نقد المجتمع . وفي مثل هذه العملية لعادة بناء مواطن الترابط بين ماركس وهيجل يمكننا الوصول إلى نظرية ماركسية للعلم والمجتمع ، أو إعادة صياغة الماركسية بوصفها علمًا نقدياً^(١) .

ويعد كتاب ماركس *رأس المال* ترجمة لمفهوم هيجل عن علم العقل وعلى أي حال ، فلم ينتج ماركس أو (*علم الوجود*) (*علم وجود جدل*....) جدلية بل أمبريقية جدلية ، علم للمجتمع تمكن جذوره في مفهوم مفارق للعقل . بيد أنه أدرك ، أن هذا النوع من العلم لا يمكن ادراكه إلا باعتماده علماً أمبيريقياً . ومع أن ماركس قد رفض بقايا الانطولوجيا الكلاميّة في نظرية هيجل ، إلا أنه لم يلغ العقل من العلوم الإمبريقي ، العلم الماركسي يتميز أساساً بأنه يمتلك نمط التنظير التاريخي .

ومع ذلك ، فإن تاريخ النظرية الماركسية ، والنضال المنطلق منها غالباً ما ينكران ، أو يغفلان حقيقة أن أساس العلم الماركسي يكمن في نمط مزدوج من أنماط المنطق المستخدم فيه ، وهو منطق العقل بالمعنى الهيجري . وعندما تتغلب الماركسية أصول العلم الماركسي فإنها تقع في خطأ التمييز العقيم بين العلم والفلسفة ، وذلك الخطأ الذي يميز الصورة العلمية للعمل التي تأخذ بها الوضعيّة . وتتلخص مشكلة الماركسية المعاصرة في عدم قدرتها على فهم نفسها كعلم نقدى فريد . ولقد حدث الوضع في خطأً هذا الفهم المغالى في العملية ، لأدبیات ماركس بدءاً من إنجلز .

ويعتقد هبرمان أن نظرية قيمة العمل التي مثلت نمطاً من أنماط التحليل الناقد للمجتمع الرأسمالي ، تعد إسهام ماركس الغريب للعلم الناقد .

لقد اكتشف في النظرية الكلاسيكية لقيمة العمل الأيديولوجيا الرئيسية للمجتمع الرأسمالي القائم على فكرة التبادل الاقتصادي الحر. واستطاع ماركس - من خلال التمييز بين العمل المحس العيني، وقوة العمل - أن يتجاوز النظرية غير التاريخية لنكافوه العمل، والقيمة التي انطوت عليها نظرية ريكاردو. ولقد كان الواقع الرئيسي للإنتاج في النظام الاقتصادي - حيث كان تنظيم الانتاج يتم في صور سلطة المراكز الاجتماعية - هو قيمة منفعته، أو استخدامه. ولكن ظهور المجتمع الطبقي، وتحرر التبادل الاقتصادي من علاقات المراكز الاجتماعية، أدى إلى اختفاء تدريجي للإنتاج من أجل المنفعة، وحل محله الإنتاج من أجل التبادل. وأنتقى - في تلك المرحلة - التبادل بين قوة العمل التي يقوم العامل ببيعها لصاحب رأس المال، وقيمة الأجر الذي يدفعه الأخير لقاء استخدامه لها. ففي حين يتعدد نصيب البائع هنا بقيمة العمل التبادلي التي يفرضها السوق، فإن الرأسمالي يستخدم قدرة العامل الحي على خلق القيمة ذاتها.

وبذلك أوضح ماركس عدم التكافؤ في التبادل بين العمل، ورأس المال بتحليل قوانين التطور الرأسمالي. بينما كانت أيدلوجية التبادل المتكافئ تلعب دوراً أساسياً في إبراز شرعية التنظيم الاجتماعي الرأسمالي، فقد كانت هي نفسها أيحنا، مصدراً من مصادر اغتراب العمال:

... ولذلك كافية جوانب التقدم العضاري، أو في كلمات أخرى، كل زيادة في قوى الإنتاج التي يحققها العمل نفسه، لا تثير العامل، بل رأس المال، ولذلك تضاعف من قوى السيطرة على العامل،^(٤).

لقد مثلت مقوله «التبادل المتكافئ»، حينما المبدأ المهيمن على المجتمع الرأسمالي الذي يرتکز نظامه الاقتصادي والسياسي عليه. وأدى اكتشاف ماركس زيف هذه المقوله وكذبها، إلى تحرير الوعي من ظاهرة التشيو الذي تسيد على الفكر الانساني في هذا المجتمع، بحيث ينظر الإنسان - من حولها - إلى نفسه وأقرانه وعلماته كأشياء، أى كسلع لقد اهتم ماركس في

تحليله للنمط السمعي للإنتاج يكشف الأبعاد المستترة خلف المظاهر السطحية، وأبرازها بوضوط. وحاول ماركس في كافة تحليلاته المتضمنة في «رأس المال»، أن يضع ما هو واقعى وطبيعى للإنتاج الانساني (قيمة الملعنة) في موقع الصدارة ليابان فحصه لنظام التبادل الرأسالى.

وكذلك يحاول ماركس في تحليله لهذا النمط السمعي أن يضع القارئ في موقع يمكنه أن يرى منه ما تبدو عليه الرأسمالية ظاهريا في منتهى الطبيعة الحقة والواقعية للعمل الانساني. ورؤيه هذا النمط السمعي تعنى فيما حقيقيا سادقا لطبيعته حيث تمثل لحظة «الرؤية» هذه لحظة نقىا وسلبا لمظهر الرأسمالية الزائف. وهذا ما يميز العلم النقدى^(٤٣).

· يخلص هيرمانس من قرامته التحليلية لكتابات ماركس إلى أن العلم النقدى يجب أن يسعى لاستعادة الأجزاء الغافية والمفقودة من عملية التكnon الذاتى للإنسان. ويقتضى ذلك حلء على مزاولة التأمل الذاتى الذى يساعد على إعادة تفسير الشرعية فى أنظمة الضبط الاجتماعى الراهنة. وبقدر ما تتبع هذه العملية فى ربط الأبعاد المستترة والخافية من الأبنية الاجتماعية التاريخية بكل من عمليات التكون الذاتى الفردى الجماعى، وأيضا يقدر التحقق من مواهمتها لكافة الواقع الامبيريقية المطروحة، بقدر ذلك تتحرر من القيود النظرية والإغلال الحياتية^(٤٤).

وبعبارة أخرى، فيقدر وعي الإنسان ببنائه تكوينه الذاتى، يمكنه التعبير بين أنماط الضبط، والسيطرة التي تقتضيها المترورات التاريخية، وتلك الأنماط غير الازمة المرتبطة بالأنظمة المشوهة للخطاب، والاتصال والتفاهم. وأذن، فهواسطة التأمل الذاتى الذى يكشف عن الأنماط غير الضرورية للسلطة والقهر، تختفى الشروط الازمة لإعادة إنتاج انتاج السلوك الاجتماعى غير الضرورية، ويقتضى الإنسان مملكة اكتشاف ذاته وتحقيقها.

ولكن هيرمانس يزعم أن نظرية ماركس النقدية لم تعد تستوعب

التناقضات الرئيسية التي تعكسها الأبعاد الناشئة للمجتمع الصناعي المتقدم المعاصر، والتي يجدر بالفکر الماركسي مواجهتها. ثمة بعدان جوهريان يجب دراستهما وهم (١٥) :

- ١- لم تؤد الزيادة في قوى الانتاج واساعها، إلى تحرير الإنسان بل أضحت في حقيقة الأمر - بمنابع ثورة عارمة تهدى احتمالاتها العديدة النوع الانساني باضطراد بامكانية الضبط الشامل للتغير الاجتماعي. لم يفكر ماركس في مرحلة للضجج التكنولوجي تنطوى على أنظمة للضبط يمكنها - بفاعلية - احتواء العركات الاجتماعية وتتشكل عمليات الاتصال الانساني الرمزي، بالاعتماد على البحوث العلمية الجديدة (ضبط الشخصية الإنسانية بالعقاقير، استخدام المؤسسات الرسمية لتحقيق التوافق الشخصي، والاجتماعي بأنظمة العلاج العلمية الحديثة على سبيل المثال).
- ٢- لا يمكن النظر إلى المصالح التي تحافظ على نمط الانتاج على أنها مجرد مصالح طبقية فحسب. فإن التكامل المعقد للبناء التحتى للمجتمع والبناء الفروق له يبدو أنه أنشأ ظروفًا تختلف عن ذى قبل اختلاف جذريا. تتضمن المصالح التي توجه عملية الانتاج اليوم لنظام فرعية للفعل العقلاني الهدف أى نوع التكنوغرافي المعاصر الذي يواجه عملية إعادة الانتاج كسؤال تشق اجابته من الضربورات التكتيكية، ولذلك، يبدو النظام الاجتماعي للوعي الأيدلولوجي الجديد، وكأنه يؤدي دوره وفقا لقيود بدنانية. وفي ضوء ذلك التعقيد، فالتعبير عن التناقض الاجتماعي الرئيسي كتهر طبقي فيه تبسيط مخل لعملية إعادة الانتاج الواقعية للمجتمعات الصناعية المتقدمة، وتسويغ لها. صحيح أن استقطاع الفائض لصالح الطبقة المسيطرة، مستمر باضطراد في هذه المجتمعات، ولكن في نفس الوقت أصبح تحديد موقعه الآن أكثر صعوبة وتعقيد عن ذى قبل.

لقد خلقت قوى الانتاج ناظماً ادارياً تكنيكياً يتوسط التناقضات بين رأس المال والعمل. ولم يعد ممكناً التعبير مباشرةً عن اعتراض النشاط الانساني كاستقطاع لفائض القيمة، بل أن الأصوب - كما يزكى هيرمان - النظر إليه كفهر ناتج عن هيمنة العقلانية الوسيلية، لهذا فنحن في حاجة إلى نظرية تقديرية لمرحلة أكثر تقدماً، وأشد اختلافاً عن تلك التي نظر لها ماركس، مرحلة أصبحت فيها قوى التبرير العقلاني أكثر نضجاً، وتطوراً عن ذي قبل بدرجة كبيرة.

ثانياً، النظرية النقدية والعلم التربوي

أدى تفاقم التناقضات الاجتماعية والسياسية في المجتمعات الصناعية المتقدمة خلال فترة السبعينيات، إلى اندلاع حركة الحقوق الإنسانية، والانتقاضات الطلابية والجماهيرية، التي اجتاحت كافة هذه المجتمعات في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية. وانتقلت آثار هذه الحركة وما صاحبها من نقد، ورفض للمؤسسات الاقتصادية، والسياسية المرتكزة على المبادئ البروليتارية إلى مجال العلوم الاجتماعية.

وبدأت النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت أداة فعالة، وحاصلة في المشاركة في تأسيس المدارس، والاتجاهات العلمية الجديدة في علم الاجتماع والتربية والدراسات الفلسفية والتاريخية والأدبية والنفسية والثقافية بوجه عام. وليس هذا يستغرب، فقد لعب هيربرت ماركيوز، أحد رواد هذه النظرية دوراً هاماً، وخطيراً خلال الحركات التحررية في السبعينيات. ونشطت حركة التنظير التربوي النقدي برجه خاص في الولايات المتحدة الأمريكية وتزعّمها مايكل أبل Michael W. Apple وهنري چيروكس Henry A. Giroux وتوماس بوكيويتز T. S. Popkewitz^(١).

وسوف نعرض في الجزء العالى من الدراسة لثلاثة جوانب هامة افرزتها هذه الحركة. ويتعلق الجانب الأول بمفهوم النظرية التقليدية في

التربية، ويرتبط الثاني بفقد العلم التربوي الوصيعي، أما الجانب الثالث الذي نتناوله فيهم بالاطار الأيدلوجى للعلم الاجتماعى كما يراه أصحاب النظرية النقدية فى التربية.

١- النظرية التقليدية فى العلم التربوى

يذهب علماء التربية التقليدين إلى أن نشأة العلم التربوى وصياغته فى المجتمع الصناعى المتقدم، وعلى وجه الخصوص فى الولايات المتحدة الأمريكية، من حيث مفهوم النظرية أن هذه النشأة وتلك الصياغة تأثرنا بدرجة بالغة بالافتراضات السائدة - وقتذاك - فى مجال العلم الطبيعي. وعلى سبيل المثال فإن تاريخ ميدان المناهج بعد سلسلة من محاولات اقامته كعلم وصيعي.

لقد سعى حديثا إلى الأخذ بعقلانية العلوم الطبيعية التي تستند إلى الموضوعية، وجمع البيانات الدقيقة، وأمكانية تكرار الملاحظة. ولا غرو فى ذلك، فإن رجال العلم الاجتماعى، وصناع السياسات من اشتغلوا بميدان التربية خلال هذا القرن، نشأوا فى ظل تألق نجم «دارون»..... وكان لهذا التأثير على اتجاه النظرية التربوية،^(٤٧).

لقد سعت المبادرين المختلفة للتربية إلى التشبّه بالعلم الدقيق، وهدفت أساسا إلى تعميط أنشطتها البحثية وفقاً لنماذج تعتمد على مبدأ الموضوعية العلمية، وأمكانية التكرار، وجمع البيانات الدقيقة الصارمة. من هنا ارتكزت تلك المبادرين - في نشأتها - على العلوم السلوكية كعلم السلوكية كعلم النفس وعلم الاجتماع، حيث كان قد استقر تقليدهما في التشبّه بمناهج العلم الطبيعي وإجراماته.

وتحدد أمثلة السعي المستمر لمفكري المناهج للتشبّه بالعلم الطبيعي من الطسح المبكر، لشارترز، Charters، وبوبيت، Bobbitt، واشتقاق «سليدين» Snedden المكثف من مناهج البحث في علم الاجتماع، إلى المساعى

الأخيرة الحديثة لاستخدام منهج تحليل النظم لتقدير الناتج التربوي، والعمليات التعليمية^(١٨).

وخلال السبعينيات، أصيّبت حركة النقد العلمي والسياسي بموجة من الركود، أدت قوة الاتجاه الوضعي ونفوذه في مجال التربية. وتزامنت الدعوة إلى تكثيف استخدام الأساليب الكمية في البحث التربوي مع ازدهار حركة العودة إلى الأساسيات Back - to - Besico مفکروا النظرية النقدية في التربية إلى أن الاتجاهات والمدارس السائدة اليوم - في العلوم التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، على اختلافها - لا تتجاوز حدود الفكر الوضعي التكنوقراجي^(١٩).

تكمِّن أزمة العلم التربوي في المجتمع الصناعي المتقدم - كما يرآها رجال النظرية النقدية - في أن تلك النظرة العلمية رُسخت في وعي أصحابها بحيث تحولت إلى قيم، واعتقادات، ولم تعد مجرد طرق، ووسائل لجمع المعلومات وتحصيلها. فالعلم التربوي الوضعي ينحو في الغالب، إلى اصناف قيمة وأهمية على إجراءات البحث ومناهجه ويرفض بشدة كافة الأشكال الأخرى للمعرفة بوضعها أشكالاً ميتافيزيقية غير علمية. وفي غمرة الانهماك بالإجراءات، أصبحت النظرية التربوية تفتقد مجرد التراكم المعرفي. يركِّز هذا النموذج الوضعي للعلم التربوي على الانشغال بالاستخدام الوسعي النفعي للمعرفة العلمية. فيتم تقدير المعرفة، وتقريرها بحسب امكاناتها الضبطية، أي بحسب استخداماتها الممكنة للسيطرة على أبعاد البيئة المدرسية. وتستبعد هذه العقلانية التكتيكية الأفكار، والمعانى التي لا يمكن دراستها بموضوعية وبصاغتها كميا.

ويشير أصحاب النظرية النقدية في التربية إلى امكانية تبيان هذا الأمر بوضوح في حالة اختبارنا للعلاقة بين النظرية والممارسة في العلم الوضعي وفي مجال المناهج، على سبيل المثال، نجد أن العلماء الذين يمارسون -

بدراساتهم وبحوثهم العلمية -تأثيراً قوياً على توجيه العملية التعليمية في مدارس التعليم العام. من أمثال «روبرت زايس».

و«جلن ناس، Glen Nass» و«جون ماكنيل، John Mc Neil» يعتبرون أن دور النظرية العلمية في مجال التربية، هو من الناحية الواقعية، دور ثانوي فحسب. أما عن الصياغات النظرية المستخدمة في بناء المناهج وتطويرها، وكذلك تقويمها، فهي موجهة أساساً وفقاً لاحتاجات ومتطلبات رجال الادارة المدرسية والمعلمين. من هنا يتضح الرباط الوثيق بين المعرفة العلمية والاحتاجات العملية. وبعبارة أخرى، فإن افتراضات العلم التربوي الوضعية الأساسية تفضى إلى اختزال النظرية إلى مجرد منفعة^(١٠).

تتعدد طبيعة النظرية التربوية، وأهميتها في الفكر التربوي الوضعى في منهجه ما تتحققه من مصالح تكتيكية. وبهتم هذا الفكر بدقة البحث العلمي، وصرامة تنظيمية، ويكتفى باستخدام النظرية للتحقيق تراكم معرفى دقيق. وتترتبط النظرية بهذا المعنى بأنماط التفسير تعتمد على مبدأ التحقق، أو الرفض الامبيريقي. وتستبعد الممارسة البحثية، وفقاً لها المنطق - حيث الاهتمام الأساسي بالبحث عن اليقين والثبات والاتساق والتباينات الكمية - كافة أشكال القيم، والمعانى من الدراسات العلمية. من هناك نجد رجال العلم التربوى يجدون دعوتهم باضطرار إلى مناهج بحثية أكثر دقة:

أعتقد أن هؤلاء الذين يعوقون رجال التربية عن الفهم الدقيق لأهدافهم التربوية يسمون في الغالب، أن لم يكن يمدون نفس النعمة من التفكير غير الواضح، ذلك الذى قاد إلى التدهور الشامل لمستوى التعليم في هذا البلد^(١١).

ويقرر «جورج بيوشامت، George Beauchamp»، أحد المفكرين البارزين في مجال المناهج، أن نظريات المناهج ذات الأسس المعيارية قد تجد مكاناً لها في ميداننا، ولكنه يلفت الانتباه إلى أننا «نحتاج إلى نصح في استخدام الأنماط التقليدية للبحث في المناهج قبل أن نأمل في أن يكون لنا من الأصالة ما يساعدنا على تطوير أنماط جديدة»^(١٢).

تؤكد هذه المقولات - كما يذكر مفكرو النظرية النقدية - اهتمام العلم الرمسي بالكتافة، والدقة والمنبه، بوضعها مرجها أساسية للبحث العلمي التربوي. فالغاية الذهنية هي إقامة علم اجتماعي سيكولوجي يزودنا بعبارات تفسيرية للسلوك الانساني، وتمكن القوة التفسيرية للعبارة - في صفو هذا المفهوم للعلم - في مدى موضوعيتها وخلوها من المؤشرات الثقافية. فالمعرفة العلمية «موضوعية»، «محددة»، «وتوجد هناك»، وتعالج في الغالب ككيان خارجي من المعلومات، ومستقل في انتاجيته عن الوجود الانساني.

ترجح المعرفة الموضوعية أيضًا في استقلال عن الزمان، والمكان، فلقد أصنفت عليها موضوعيتها، صفة العمومية واللاتارينية. علاوة على ذلك، يتم التعبير عنها في النظرية في لغة تكنيكية وسلبية يزعم خلوها من القيم. ويشار للمعرفة في عبارات «جرائية»، مكن التتحقق الامبيريقي من صدقها. وعلى ذلك، تهدف المعرفة النظرية إلى مجرد إدراك أفضل الوسائل الممكنة، لا يجاز أهداف لا تخضع لأى تساؤل أو فحص، إنما يسلم بها على علاتها. وهكذا تصبح المعرفة ممكنة القياس والحساب وتغدو غير شخصية.

والرؤية السطحية للنظرية العلمية باعتبارها منفصلة عن التقاليد السياسية والثقافية التي تصنف عليها معانى وقما وتجهات تجعل من المعرفة المتصنمة فيها مجرد معرفة تكنيكية، معرفة بالوسائل، تفكك الواقع إلى موضوعات ذرية متاثرة ومتباudeة. واكتفاء برصد الواقع وجمع المعلومات، فإن النظرية الرضعية لا تمثل نمطاً زائفًا من أنماط التفكيرحسب، بل تحول أيضًا دون ممارسة التفكير التأملي الناقد، في إطارها يغيب الوعي النقدي بالبدائل النظرية المتداولة، والمتباينة، وبالمناهج المختلفة التي يمكن في ظلها فهم الإنسان والمجتمع. وهي فوق كل ذلك تعد شكلاً من أشكال إضفاء الشرعية على التنظيم الاجتماعي الهرمي الراهن، لأنها تحجب العلاقة بين المعرفة العلمية، ومنظومة المصالح الاجتماعية والاقتصادية

والسياسية التي تساندها مثل تلك المعرفة أن النظرية التقليدية في مجال العلم التربوي، تسد الطريق أمام بلوغ إدراك علمي صحيح لواقع التربوي، وتحول دون اعمال العقل الانساني، وحكمته لتعزيز هذا الواقع.

وليس ثمة شك في صدق هذا الحكم على الممارسة الوصنيعة المسائدة للعلم التربوي. والدليل الواضح على ذلك، تلك الاشارات، والتلميحات المتكررة في كتابات رواد العلم التربوي التي تدعى إلى ازدياد الفكر النظري، وعدم الاكتفاء به. في دراسته عن «موقع النظرية في البحث التربوي»، يذكر سويس - على سبيل المثال - أنه: غالباً ما يعتقد ويقال أنّ أثراً ما نحتاجه في التربية، هو الحكم، والفهم العميق للقضايا التي تواجهنا. هنا الاعتقاد ليس صائبَاً بالمرة. فإن ما نحتاجه هو نظريات للتربية ذات تنظيم بالغ، تخزن بشدة الحاجة إلى الحكم، أن لم تمحها»^(٥٣).

فإذا انتقلنا إلى مفهوم النظرية النقدية كما عالجه بعض مفكري التربية، فأننا نجد في البداية اهتمامهم البالغ بربط العلم التربوي ونظرياته، بالمصالح الاجتماعية والاقتصادية. فالمعرفة العلمية تنشأ، وت تكون اجتماعية، وترتبط من حيث هي كذلك - بالمقاصد، والغابات الإنسانية. وإذا كان لهذه النظرة إلى المعرفة العلمية، أن تترجم إلى مبدأ للبحث التربوي وللمارسة التعليمية، فإن مفهوم المعرفة - كتكوين اجتماعي - يجب ربطه بمفهوم السلطة ويتربّ على ذلك أن المعرفة الناتجة من البحث العلمي، وكذلك المعرفة التي تقدم التلاميذ في المدارس، تتطلّب على امكانية استخدامها للتبرير، أو للتحرير. يمكن استخدامها دون تأمل للتبرير مصالح اجتماعية، وسياسية محددة، رغم ما قد يبيّن عليها من خلوها من القيم، وتجاوزها للنقد. بيد أنه يمكن أيضاً استخدامها، ونقدّها تحليلياً بهدف النقاد إلى التوجهات اللاحقة بها، وأنماط الفكر الزائف التي تحتويها»^(٥٤). تسعى النظرية النقدية في المقام الأول إلى تعرير الإنسان من القهر التربوي والاجتماعي.

تهتم النظرية النقدية في التربية أولاً، بدراسة مواقف الفئات الاجتماعية

المقهورة في المجتمع الرأسمالي حيث تسود علاقات قوى، وسيطرة معينة. وتهدف المعرفة العلمية هنا إلى دراسة امكانية تطوير المقهورين لخطاب خال نسبياً من التشوّهات والتعميمات وثانياً، تهتم هذه النظرية بوضع افتراضات عن كيفية تشكيل هؤلاء المقهورين لمعرفة تناسب مع أكثر أبعاد ثقافتهم الطبيعية تقدمية، بالإضافة إلى إعادة بناء أكثر عناصر الثقافة البورجوازية راديكالية. وبالتالي، فإن مثل هذه النظرية سوف تربط بأسلوب واقعى بين المعرفة والعقل الانساني، وبين الرموز الراديكالية للماضى، والمستقبل فى أسلوب لا يفجر تشيز الانسان فى المجتمع الحالى فحسب، بل يمسك أيضاً بتلابيب الرغبات، وال حاجات الذوقـة إلى مجتمع جديد، وأشكال مختلفة للعلاقات الاجتماعية. ومن هنا جاء اهتمام أصحاب الاتجاه النقدى بدراسة المعرفة المدرسية كمحور أساسى من معاور الدراسة النقدية للتربية.

وأتـساقاً مع هذه الافتراضات، فإن النـظرية النقدية في تحليلها للمعرفة العلمية، وكذلك في دراستها للمعرفة المدرسية، وفي محاولات تطويرها لمعرفة علمية ومدرسية جديدة، وفي اهتمامها بالتقد والتحرر، تقوم بالضرورة بتسبيبـ المعرفة العلمية. أنها تدعـو للنظر إلى المعرفة نـظرة نـقدية باستخدام النهج الجدلـى العلمـى الذى يساعد على دراسة الثقافـات الطبيعـية المقهـورة، وأشكـال النـصال المتـضمنـ فيها فى سـعى لاكتـشاف اـمكانـات المـعارضـة التـربـوية، والـسيـاسـية فى الحـاضـر^(٥٥).

في عبارة أخرى، تـصبح المـعرفـة فى مثل هذه النـظرـية مـوضـوعـاً للـتحـليل فى مستـويـين غير مـتفـصلـين، فمن نـاحـية، يتم تـحلـيل المـعرفـة الـعلمـية لـلكـشف عن الوـظـيفـة الـاجـتمـاعـية الـتـي تـضـطـلـع بـتـحـقيـقـها، أى مـسـطـوى وأـسـلـوب اـصـفـائـها لـلـشـرـعـيـة عـلـى الـبـنـاء الـاجـتمـاعـى الـراـهنـ، وـمـن نـاحـية أـخـرى، تـخـبرـ بـنـية المـعرـفـة، وـالـعبـاراتـ، وـنـمـطـ الـحـقـائقـ غـيرـ المـقصـودـة لـاستـخـلاـصـ فـاـقـدـ يـحـتـويـه تـنظـيمـها مـنـ تـصـورـ مجـتمـعـ بـدـيلـ، وـمـعـارـسـاتـ أـكـثـرـ رـادـيكـالـيةـ، وأـشـكـالـ جـديـدةـ لـلـفـهمـ.

فكل نص ثقافي يحتوى على جماع للحظات، أيديولوجية، ديوتونوبية.. .
أيضاً، في ظل أشد ألوان النظام المدرسي سلوكية تتوفر لمعات تشير إلى
علاقات اجتماعية مختلفة جذرياً. ذلك هو البعد الجدلى للمعرفة العلمية،
والمعرفة المدرسية الذى يدعى أصحاب النظرية النقدية فى التربية إلى
الالتفات له وتطوره.

ومن هذا المنطلق، تعتنى النظرية النقدية بدراسة أنماط جديدة و مختلفة
من مشكلات البحث العلمي. فالباحث النقدى يهتم بطرح تساولات من النوع
الذالى:

- ١- ما الذى يعد معرفة مدرسية مشروعة؟
- ٢- كيف تنتج هذه المعرفة وتكتسب شرعيتها؟
- ٣- أي نوع من المصالح الاجتماعية تقوم هذه المعرفة بخدمته؟
- ٤- ما الفئات الاجتماعية التي يتاح لأبنائها فرص الحصول على
هذه المعرفة؟
- ٥- كيف توزع هذه المعرفة وكيف يعاد انتاجها داخل الفصل المدرسي؟
- ٦- أي نوع العلامات الاجتماعية التي تسود الفصول المدرسية
تساعد في اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية الراهنة للانتاج؟
- ٧- كيف تخدم أساليب التقويم السائدة في اضفاء شرعية على
أشكال المفرقة الراهنة.
- ٨- ما التناقضات التي تتواهـر بين الأيديولوجية المتضمنة في اشكال
المعرفة المدرسية الحالية. وبين الواقع الاجتماعي الموضوعى^(٩٠٦)؟
والمثل، فإن تساولات أخرى عن انتاج المعرفة وتوزيعها وتقويمها داخل
الفصول المدرسية، وعن العلاقات الاجتماعية للنلاميد تربط هذه القضايا
بالهدادى، والمارسات التى تحكم التنظيمات المؤسسة في المجتمع الأكثر،
يجب طرحها ودراستها.

والمهم في هذا كله هو ربط عملية التربية التي تتم في الفصول المدرسية بالأبعاد الاجتماعية والثقافية. مثل هذا الربط يساعد الباحث على فهم الطبيعة السياسية للتربية، والدور الذي قد تلعبه السياسة في تشكيل التربية. أن العلاقة بين الثقافة الوضعية، وعملية التربية، هي في جوهرها علاقة بين الأيديولوجيا وأدوات الضبط الاجتماعي السياسية.

٢- نقد العلم التربوي الوضعي

يجمع مفكرو النظرية النقدية في التربية على أن ما أطلق عليه رجال مدرسة «فرانكفورت»، «ثقافة الوضعيّة»، *The Culture of Positivism* يمثل الأيديولوجية الاجتماعية المسيطرة في المجتمع الرأسمالي المتقدم، وهي تمارس نفوذاً قوياً في أوساطه الثقافية، والاجتماعية المختلفة. ولقد طرأ على مفهوم الوضعيّة كثير من التغيرات منذ استخدامه (سان سيمون)، وأوجست كومت، بحيث يصعب تضييق ثقافة للإشارة إلى مدرسة فكرية محددة أو منظور دقيق بعينه. لذا فإن مفكري التربية النقدية يستخدمون مصطلح «ثقافة الوضعيّة» للتعبير عن شكل من أشكال الهيمنة الثقافية، يتمايز تسيبها عن استخدامه للإشارة إلى حركة فلسفية معينة (الوضعيّة المدققة على سبيل المثال). ولهذا التمييز أهميته من حيث أنه يجعل محور الحوار مبادئ الوضعيّة من منطقة الفلسفة إلى مجال الأيديولوجيا^(٧٧).

ففي مثل هذا المجتمع يتزعزع الفعل العقلاني الهدف، أي محاولات الضبط التكتيكي لكل الوسائل والاختيارات بين بداخل المسلوك، والسياسات، إلى الزراعة والانتشار في كافة أوساط الحياة الاجتماعية للإنسان، بحيث تختفى في ظله أنماط الأفعال البديلة. ذلك هو المؤشر الرئيسي للثقافة الوضعيّة التي تحول كل المشاكل الإنسانية، والاجتماعية إلى مشاكل تكنوقراطية، وبهذا ترفع المنهج العلمي، واجراماته إلى مستوى النظرية، وتقتال كافة المساعي المحتملة لاكتشاف بداخل ممكمة لهذه الثقافة. ترتيباً على ذلك، فإن الثقافة

الوضعية لا تقتصر فحسب بمحاولات التفكير الناقد، بل تعمل باضطرار على دعم سياسات تتناسب مع الواقع الثقافي والاجتماعي والسياسي الراهن.

وفيما يتعلق بالعلم الاجتماعي والتربوي، فإن أصحاب الاتجاه التربوي القدى يرون أن النمط السائد لهذه العلوم في المجتمع الصناعي المتقدم يقوم على الافتراضات الأساسية التالية:

(أ) يجب تحديد العلم الاجتماعي على غرار العلوم الطبيعية.

(ب) يطبع العلم الاجتماعي إلى تكوين نظام استدلالي للقضايا تقرر الخصائص والصفات العامة للظواهر فيما يشبه قوانين السلوك وال العلاقات الإنسانية . ووظيفة هذه القوانين تفسير سلوك الأفراد والتبوه به في إطار شبيه بذلك الذي تقوم به قوانين العلوم الفيزيقية فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية .

(ج) إذا كان علينا أن نضع هذه القوانين . فمن المهم بمكان الالتزام بموضوعية العلم . والموضوعية تعنى قدرة الملاحظ / الراصد على تطوير أدوات تضع البيانات في متأى من المعانى ، والتفسيرات ، والقيم التي تعبّر عن الموقف الاجتماعي ، والسياسي له .

(د) التعبير الكلى عن البيانات ، لازم وضروري لتطوير التكتيكات البحثية . ومن المعتقد أن الرياضيات تقضى على الغموض المتضمن في الرموز اللفظية (٤٣ % هي ٤٣ %) ، وعلى القيم الإنسانية المتسللة إلى الأدوات ، كما تتبع الاختبار الدقيق لصدق البيانات وثباته (٥٨) .

وتزعم النظرية النقدية في التربية أن هذه الافتراضات تمثل مقومات أيديولوجية ، وتعمل أساسا على تبييت الواقع التربوي الراهن بعده من علاقات جدلية مع الظروف الاجتماعية ، والسياسية المختلفة . وتشير إلى ثلاثة عوامل ترتبط بالمنهج الوضعي يمكن في صورتها تعقب حركة انتقال العلم التربوي إلى المجال الأيديولوجي .

١- الالتزام العلم التربوي الوضعي بالتقنيات الدقيقة على حساب الاهتمامات النظرية. فهذه الافتراضات تدفع بالباحث إلى توجيه دراساته فحسب إلى المتغيرات التي يمكن التعبير عنها كمياً. من ذلك على سبيل المثال الدراسة التي قام بها كول، لفاعلية المعلم حيث قرر القائمون بالبحث بدايةً أن نتائج التعلم تشمل أبعاداً هامة كالمواطنة، واتجاهات التعلم، ومفاهيم الذات، والتفكير الابتكاري، والتحصيل. وبالرغم من هذا الاقرار، فقد عولج التحصيل الدراسي كمتغير اempirical تابع وحيد. ذلك مردود بطبيعة الحال لتوفّر الاختبارات المقننة لقياسه^(٥٩).

وكما سبقت الاشارة، فإن الاهتمام الصنف بالتقنيك، وأغفال التنظير يعتبر مؤشرًا علم تربوي مشوه أو ردي. فالتركيز على التقنيات الباحثية فقط يتضمن تبسيطًا مخلاً، وتسطيعها للمتغيرات المدرستة، ويعرق دون فهمها بشكل كلّي شامل. وعلى ذلك فضل هذه الدراسات لا تسمح بقدر له مغزاً في زيادة وعيها بالقضايا التي تتناولها بالتحليل، والبحث العلمي.

وبالاضافة إلى ذلك، فعلى الرغم من الاعتقاد الشائع بين رجال البحث التربوي، من أن الالتزام بأصول المنهج العلمي يعدّ القيمة الوحيدة المتنبّعة في العلم، وأن مناهج البحث تعد بمثابة اجراءات لا أثر فيها لأى معتقدات^(٦٠).

فإن النظرية النقدية ترى أن اجراءات البحث تتضمن افتراضات حول العلاقات الاجتماعية وأسُس تنظيمها. فمنشأ التقنيات في الأساس يرجع إلى مصالح نظرية، لذا فهي تعكس قيمًا، ومعتقدات عن العالم الاجتماعي. والمثال الواضح في هذا الصدد، هو أسلوب تحليل العوامل.

فقد ظهر هذا الأسلوب نتيجة للفكرة النظرية التي سادت بعض الوقت من أن العقل الانساني يتكون من اقسام مترابطة يمكن تدريبها كوحدات مستقلة. ومن هنا جاء اكتشاف التحليل العائلي كاجراء قياسي لعلم نفس القدرات.

ومع أنه تم رفض هذه الفكرة النظرية، وتفسيراتها فقد استمرت تلك التكتبات في الاستخدام محافظة بطبيعة الحال، بشكل أو بأخر، على افتراض أن العقل عبارة عن مجموعة من الأقسام. وفي حين يعتقد الكثيرون في خلو التعبير الرياضي عن البيانات من القيم، نجد من العلماء من ينادي بأن الرموز الرياضية تعبّر عن تفضيلات قيمة وتحفيز افتراضات محددة حول العلاقات الاجتماعية^(١).

٢ - التعريف الضيق للموضوعية. يأخذ أصحاب الاتجاه التربوي الوضعي بنظرية مؤداتها أن ثمة انتظامات، أو قوانين الطبيعة الإنسانية تكمن خارج الدافع، والمقاصد الإنسانية. ويطلب اكتشافها جمع بيانات متحررة من القيم والتميزات الشخصية. وتعتقد أن استخدام الرياضيات، والحسابات الاحصائية يمحو، أو يقلل من آثار هذه القيم على أدوات البحث العلمي، وعلى الباحث نفسه. هذا الالتزام بالموضوعية - بهذا المعنى - يعزز الحاجة للتطبيق الدقيق للتكتبات، والالتفات الدائم للقضايا، والمشكلات الجنائية.

ويؤدي الأخذ بهذا المفهوم الضيق للموضوعية إلى النظر إلى الواقع كمصدر، وأصول لكافة أشكال المعرفة، وفقد القيم والمقاصد جواهرها السياسي بتجريدها من كافة المعانى الإنسانية، والاجتماعية. والموضوعية هنا تصبح شكلًا فعالاً لأيديولوجية تخفق حبل الصنimir الإنساني، وتعمى مؤديها عن الطبيعة الأيديولوجية لاطارهم المرجعى الخاص بهم^(١٢).

ويافتراض هذا النمط من أنماط العقلانية الموضوعية أن المشكلات الاجتماعية والتربوية تعد أساساً مشكلات تكنوقراطية، فإنها ترفع المنهج، واجراءاته إلى مستوى الحقيقة، وتستبعد كافة التسازلات حول الأهداف الخلقية والسياسية. من هنا تجني وجهات النظر المؤسسة عليها في أشكال محافظة ترفض تطوير الواقع وتغييره.

٣ - يقود التأكيد على أولوية اجراءات العلم الراهنة الباحثين إلى النظر إلى

المشكلات التي تتناسب مع المناهج الشائعة، ويمنعهم من البحث عن
مناهج واجراءات جديدة صادرة عن مصالح نظرية بديلة^(١٢) في هذه
الحالة، حيث جل الجهد والتفكير والنقد، موجه لتطوير الأدوات،
والنكتيكات الوضعية يبطل اختبار الافتراضات الأساسية حول العالم
المتضمنة في الممارسة العلمية، بل يتم تثبيتها ودوام الاعتقاد المطلق في
محنتها. وأحد هذه الافتراضات، على سبيل المثال، أن العلم يساعد
الإنسان على استخدام قوانين الطبيعة بكفاءة كلما استطاع اكتشافها
بالتحكم في المتغيرات وضبطها. ويصبح بذلك علم الظواهر، والمؤسسات
الاجتماعية، والتربية علما لإدارة البشر. وتحول أدوات جمع البيانات
العلمية إلى نظرة العالم تتضمن تعريفات لما يتبع أن يكون عليه سلوك
البشر، واتجاهاتهم، ومعتقداتهم. وهذا منشأ التحول في النكتيكات
التجريبية إلى وسائل وأدوات للتعليم، حيث يصير «تعديل السلوك» -
على سبيل المثال - استراتيجية للتدريس. وينظر أيضا إلى مشكلة المنهج
كمشكلة تكنولوجية تتطور على وضوء النتائج المتوقعة للتعلم في إطار
مهام، وأدامت دقة يمكن ملاحظتها. وتقتصر وظيفة البحث التربوي
بالتالي، على الوقوف على أكثر الطرق فاعلية في إنجاز التلاميذ لهذه
المهام بدقة، واقتصاره. ويتم بناء المعايير المختبرة المترتبة لبنيو
إختبارية تشير إلى أهداف سلوكية واضحة بوديقية لاختبارها.

ومن هنا، فإن التنظيرات السائدة في العزم التربوي الوضعي تعبّر عن
محاولات ترجمة هذا العلم إلى تكنولوجيا، وتهدف أساساً إلى جعل النظام
التربوي العالي أكثر كفاءة، وأكثر إنصباطاً وباقتصار يهدف العلم التربوي
إلى الوقوف على أفضل أساليب الضبط الاجتماعي :

«يقوم المربيون بالتحكم في الأطفال وضبطهم، تماماً كما يقوم علماء
الطبخة بالتحكم في موشروعات العالم الفيزيقي». وبالرغم من الاعتقاد بأن
قوانين الحياة الاجتماعية ليست محددة، فإن متخصصي الهندسة البشرية،

يعالجون الأمور التربوية كما لو كانت أمورا لا يحومها أية صعاب، أو انعدام للبيتين^(١٤).

وتحتفي الطقوس البحثية على هذه الافتراضات المنهجية شرعية وانتشارا في الأوساط الأكademية. وتستبعد أيضا الجدل حول المتضمنات الخلقية للسيطرة، والقدرة، والضبط كما لو كانت المشكلة الوحيدة للعلم التربوي، هي منكلة استخدام التكنولوجيا في البحث، وفي التعليم . وفي ضوء ذلك الفهم، يقوم الباحث بالتحطيط المباشر لإعادة انتاج هذا المفهوم الوظيفي للعلم، وعلاقته بالمارسة التربوية . فال مهمة الكبرى التي يزاولها الباحث هنا، ليست في خلق معرفة جديدة، وإنما في دعم بناء اجتماعي بعيته ، كمهندس بشري يصوغ برامجاً أيديولوجياً لاصناف شرعية على ممارسة السلطة والقدرة والقهر، تشكل فيه المعرفة العلمية مبدعاً سياديا^(١٥) .

٣- الأطر الأيديولوجية للعلم،

ينظر مفكرو العلم التربوي التقى إلى البحث الاجتماعي بوصفه نعيرا عن الدزام انساني قيمى من ثلاثة أوجه على الأقل. أولاً يقع البحث الاجتماعي والتربوى فى إطار مجتمعي ي العمل على الحفاظ على القواعد الراهنة للبحث ، وعلى استمرار تطورها . ثانياً، يعبر البحث العلمي عن ادراكتنا للظروف الثقافية، والاجتماعية . فالدراسات التربوية تعكس الاهتمامات الغلوبية، والسياسية للدراسين ، ونطرح أسلوباً ممكناً لفضن النقاشات الاجتماعية في ظل التنظيمات المؤسسة الراهنة . وثالثاً، فالبحث التربوي هو جزء من مجتمع مهنى يرتبط ببنبويها بالمؤسسات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية القائمة ، ويحتل أصحاب المهن العلمية مكانات اجتماعية مرموقة من حيث أن جماهير الناس تعتقد أن المشكلات السياسية، والاجتماعية، والتربوية تتضمن حلولا علمية . فالاعتقاد الشائع في المجتمعات المعاصرة أن التخلص من سيطرة الطبيعة، ومن القهر الاجتماعي ليتطلب خبرة المتخصصين وعلمهم . وهذا الموقع المتميز يفرض نقاشات محددة على وظيفة البحث العلمي^(١٦) .

و سنعرض في هذا الجزء لأطروحتين المفكرين التقديرين بخصوص هذه الجوانب.

(أ) العلم كنظام اجتماعي:

يقوم الباحث بإجراء دراساته في إطار مجتمع علمي يشجع الغياب العلمي، ويضيئه في آن واحد. فمثل هذه المجتمعات العلمية (الجمعيات العلمية، الأقسام الجامعية، جماعات النشر العلمي.... الخ) تفرض التزامات بخاطط معينة للاجراءات البحثية وتوثيق المعرفة العلمية، وتقديرها. وكل مجال علمي منظومة خاصة من النسالوات، والمناهج، والإجراءات، تزود رجال العلم بطرق محددة لرؤية العالم، ولممارسة البحث العلمي، وللتقويم أعمال بعضهم البعض، ويشمل التدريب على المشاركة في المجتمع الباحثي، أمورا تتجاوز محتوى التخصص العلمي، كتعلم كيفية النظر إلى العالم، وأساليب الفعل الإنساني. يتعلم الباحث التوقعات المرغوب فيها، والتوجيهات المقبولة، والمنسقة مع ممارسة العمل العلمي.

ولذن، فالابتكار العلمي ينشأ في إطار مجتمع علمي معين. بيد أن معايير التفاعل الاجتماعي - في مثل هذا المجتمع - تتبع درجة من العربية تشجع على الابتكار الفردي. وبالرغم من ذلك، يفرض التنظيم الاجتماعي للعلم معايير عامة توجه هذه المشروعات الفردية. وتنتطوي عملية التطبيع الاجتماعي في مجال علمي ما على أبعاد اجتماعية وسياسية وعاطفية بالإضافة إلى الأبعاد المعرفية. على أنه في بعض مراحل التطور العلمي تظهر معضلات علمية شاذة تعجز المعايير والإجراءات المائدة عن حلها، ويصبح تغيير قواعد البحث العلمي بما تحويه من أطر خلقيّة وسياسية - أمرا لا زماً ومشروعات.

من هنا يغدو تحدي النظام العلمي الراهن، ليس فحسب تحدياً لمشكلات العلم الموضوعية، بل أيضاً تصادماً مع مقدمات العلم الأساسية ومسلماته حول تنظيم الواقع الاجتماعي نفسه.^(١٧)

وتنصخ أهمية الدور الذي تلعبه عملية الضبط والصراع الاجتماعي للعلم في شبكات الاتصال الجماعية التي يتم إقامتها والتي يطلق عليها الجماعات الفكرية غير المنظورة^(١٤). غالباً ما يقوم في كل مجال للبحث العلمي جماعة صغيرة من الدارسين من ذوي الانتاج العلمي الجاد والغزير، بالاتصال في نعط غير رسمي لدارساتهم أعمالهم ومناقشتها، يتداولون الأوراق البحثية قبل نشرها والرسائل التي تحوى أفكارهم العلمية، ويعتقدون اللقاءات والندوات الضيقية للحوار حول فضايا غير مأولفة. وتضع مثل هذه الدائرة الصغيرة أولويات للبحث العلمي، قواعد لاختيار الدارسين الجدد، ومعايير تدريب الباحثين، وتقود البناء العلمي «المتغير»، في مجال محدد من مجالات المعرفة. على أن هذه الدائرة، أو الشبكة، غالباً ما تقابل بمحاولات المجتمع العلمي المساند ضبطها واعادتها إلى المفاهيم التقليدية القديمة.

ويلعب هذا الصراع دوراً حيوياً في التقدم العلمي. ففي حقبة انتقال أى علم، نلمس تناقض الآراء المطروحة حول كيفية فهم الظواهر وتقسيمها، وبالتالي يحاول كل منها أى يحظى بقبول رجال البحث العلمي والسيطرة على المجال. وغالباً ما تعكس هذه الاختلافات في الآراء والمفاهيم في العلم الاجتماعي والتربوي تباينات أيديولوجية عميقة الجذور حول الطبيعة الاجتماعية للعالم، وعلاقة النظرية العلمية، والمنهج بالمقولات التي يتداولها الناس في المجتمع الأكبر بخصوص العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ولذلك فإن الهوية الاجتماعية للعلم، والصراع الذي يطرأ داخله تتعدد اجتماعياً، ولا يمكن فهمها بمجرد تنظيم المفاهيم والمعتقدات في بناءات علمية فنية.

(ب) العلم والالتزام الاجتماعي والثقافي:

كما تبين لنا، نلمس ضرورة النظر إلى عملية الضبط والصراع الدائريين في مجال علم معين في ضوء الالتزامات الاجتماعية والثقافية

للعلماء. ويتضمن عدم الانفاق حول أنظمة العلم ومناهج اختلفا حول قضايا سياسية ومنهجية وابستمولوجية. ومن الطبيعي أن تنشأ مثل هذه الالتزامات الاجتماعية والثقافية في مجال العلم، فرجال البحث الاجتماعي والتدريسي أعضاء في ثقافتهم ويمثلون وجدانهم بذكرا مجتمعهم وتاريخه وتقاليده. ويتضمن العمل العلمي افتراضات تطورت وتأيدت بواسطة الأحداث والمناقشات الاجتماعية اليومية. وعلى سبيل المثال، فإن النظرية الاجتماعية تستخدم لغة مثنة من لغة الحوار اليومي للإنسان، ومن حيث هي كذلك تعكس معتقدات والالتزامات وقيما.

والنظرية العلمية لا تتحدد فحسب «بالواقع»، بل هي جهد موجه لصياغة الغيرات غير المحولة بالمعنى. ولقد نشأ عن حركة الحقوق المدنية في المستويات اهتمام بمشكلات جديدة مثل الشرعية السياسية والطبع الاجتماعي. واستجاب علماء المناهج للصراعات الاجتماعية التي ابرزتها هذه الحركة بتطوير برامج استيعاب القيم والتربيبة للمواطنة لقد كان على النظرية العلمية وبحوثها، أن تنتج برامج وأفكاراً تربوية قادرة على إعادة ترسیخ فكرة الالتزام الاجتماعي والقيم الأخلاقية. وبال Mellon، أدت الازمة الاقتصادية الطاحنة التي مر بها المجتمع الرأسمالي في بداية الثمانينيات، إلى تغير في اهتمامات الباحثين بحيث لم يعد تركيزهم الرئيسي منصبها على إنتاج حراك اجتماعي للفقراء، بل اتجه العلم التربوي منهاجاً «صفرياً»، يرمي - في صوره النقاشات الاقتصادية المختلطة - إلى إنتاج فنيين ومهندسين - وعلماء يسهمون في زيادة انتاجية النظام الاقتصادي.

الخلاصة اذن أن البحث العلمي يتضمن ابعاداً اجتماعية وثقافية، فهو من ناحية، ينطوي على خصائص اجتماعية و Sociology، فالبحث يتم في إطار جماعة اجتماعية لها مواصفات ثقافية محددة، ويتأييد منها. ومن أخرى فإن طبيعة البحث العلمي وخصائصه تعد انعكاساً أو استجابة للعالم الاجتماعي الأرحب.

(ج) العلم كمهنة

يتبين مما سبق أن العلم الاجتماعي والتربوي لا يوجد في فراغ ، بل في إطار ثقافي محدد. وتنصفي كافة المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية قيمة كبيرى على مشروعات البحث العلمى، ويستخدم رجال السياسة الخبرة والتكتيكات العلمية لكسب تأييد الجماهير لسياساتهم ومبادراتهم، ويزود علماء النفس الصناعى ، وخبراء التنظيمات العمالية رجال الصناعة بمعلومات عن أفضل أساليب تنظيم العمل . كذلك يفيد علماء الاقتصاد المؤسسات الرأسمالية بأفكارهم عن العلاقة بين العمل ورأس المال الاستهلاك ، ويقدم المؤذرون - بتفسيراتهم لعاصى الأمة - مساعدات جمة وهامة تعمل على الحفاظ على الهوية القومية في نفسي المواطنين. التربية نجد علماء المناهج يستخدمون المنهج العلمي لانتقاء المعرفة المدرسية وتنظيمها وتقديرها.

في المجتمع الصناعي المعاصر،لينظر إلى العلم من حيث علاقته بالحياة اليومية للإنسان، بوصفه يكتب الحياة طابعاً يجعلها أكثر يسراً وسهولة في إدارتها والتعايش معها ، ويضع مشكلاتها في إطار أكثر قابلية للحل. بيد أن طقوس الوضعية التكتيكية تحجب حقيقة البحث العلمي من حيث كونه نشاطاً خاصاً لمجتمع مهنى . ومن هذه الطقوسات استخدام الرياضيات والأساليب غير الشخصية في كتابة التقرير العلمي تحت شعار حياد النص البحثي . ومع ذلك، لا يمكن لهذه الأساليب اخفاء حقيقة أن المعرفة في العلم الاجتماعي والتربوي هي معرفة خاصة بجماعة اجتماعية معينة .

على أن الفكر العلمي ليس هو النمط الانساني الوحيد لتفصير الظواهر الاجتماعية فهناك ، إلى جانب هذا النمط، توجد منظورات وتوجيهات أخرى تمثل بدائل لفهم العالم، بيد أن اختزال المعرفة إلى نمط وحيد خاص بالخطاب العلمي، يصبح هنا الشكل المفرد لها بصبغة أيدولوجية . فهو يصنف شرعية على اعتبار مجموعة اجتماعية خاصة مصدراً وحيداً للمعرفة الإنسانية .

ثالثاً، النظرية النقدية والبحث التربوي في مصر

يجدر بنا أن نحدد بداية علاقتنا بالنظرية النقدية حتى نقف على مغزاها وجدواها للباحث المصري، وحتى لا نأتي محاولات الاستفادة منها على غرار مساعي النمط المهيمن في مجال النظرية التربوية في المجتمع المصري من حيث التقليل الآلي للسياقات الفكرية والفلسفية دون ما امعن في طبيعة هذا الذي يتم نقله، وبغير فحص للدور الذي يمكن أن يلعبه إذا ما أخذنا معطيات الواقع المصري الاجتماعية والتربوية في الحسبان.

ويتطلب السعي لتحديد علاقتنا بالنظرية النقدية الوقوف - بادئ ذي بدء - على طبيعة المجتمع الذي تجيء هذه النظرية تلبية لحاجاته وظروفه الاجتماعية والسياسية.

ولدء الالتباس، يجب التأكيد على أن النظرية النقدية تعد محاولة ماركسية، بدرجة أو بأخرى، لفهم المجتمع الرأسمالي المتقدم، واستيمضاح الدور الذي يلعبه العلم الاجتماعي في هذا النوع من المجتمعات. وليس على الاطلاق - كما هو واضح وجلى من آدبيات أقطابها - تحليل مجتمعات العالم الثالث أو علمه.

على أنه في صورة الأطروحة القائلة بتبعية أنظمة الدول المختلفة اقتصاديا للنظام الاقتصادي العالمي الذي تسيطر عليه الدول المتقدمة، تصبح عمليات الانتاج العلمي هي الأخرى، بوصفها أجزاء من عمليات الانتاج هي الأخرى، بوصفها أجزاء من عمليات الانتاج الاقتصادي، في حالة تبعية «النظام العلمي العالمي الجديد»، الذي تسيطر عليه نفسقوى الأكثر تقدما^{١٩٣} في مثل هذه التبعية الاقتصادية والثقافية والعلمية تخضع كافة الأنظمة والمؤسسات الاجتماعية وأنشطة إنتاج العلم والمعرفة، بل والأزواب والقيم الإنسانية ذاتها، للقواعد التي تعليهاقوى المنهجية على النظام العالمي الاقتصادي والثقافي. لقد نشأت أنظمة التعليم ومؤسساته وكذلك الأنظمة العلمية المختلفة، وخصوصاً أنظمة العلوم الاجتماعية والانسانية في البلدان

المختلفة، كآليات لتحقيق الاندماج والتكميل مع النظام الاقتصادي الرأسمالي العالمي. في ضوء هذا المنظور، فالعلم الاجتماعي والتربوي ينظر إليه على أنه امتداد منقوص ومبترور، ويوجه عام مشوه للنموذج الاجتماعي السائد في الأنظمة الصناعية المتقدمة، ولو أنه مقاير له في قواعد نموه وفي وظيفته.

علينا أذن أن نفهم طبيعة العلم في المجتمع الصناعي المتقدم والدور الاجتماعي الذي يلعبه إذا كان لنا أن نفهم ونقدر واقع البحث الاجتماعي والتربوي في بلداننا في عبارة أخرى، إذا كانت العلوم الاجتماعية والتربوية في مصر - وفي المنطقة العربية وبالتالي - هي أنظمة وأشكال نشأت وتطورت معتمدة في تطبيقاتها وأساليبها البعلية على العلم الغربي، ولا زالت تعمد عليه، فلا مناص من بذل الجهد الوازعية لفهم طبيعة هذا العلم الغربي والدور السياسي والاجتماعي الذي يقوم به توطنه لأدراك حقيقة ما يتم من أنشطة ومارسات في بلادنا نسميها بأنشطة ومعارضات البحث العلمي الاجتماعي.

باختصار يتعين علينا تناول الطواهر الاجتماعية والتربوية والسياسية للمجتمع المصري في إطارها الطبيعي من علاقات السيطرة والتبعية الدولية الراهنة.

والنظرية النقدية تساعدنا على هذا الفهم، حيث أن أحد مجالات اهتمامها تنصب على وضع تصور لطبيعة العلم الاجتماعي الغربي ودوره السياسي والاجتماعي.

من ناحية أخرى، فإن محاولات تأسيس نظرية نقدية مصرية تشير - في المقام الأول - إلى ضرورة تناول علاقات النظرية العلمية وأساليب البحث المتبعة في مجتمعنا بالنظرية، وأساليب السائدة في الدول المهيمنة على عمليات التبادل العلمي الدولي، باعتبارها هذه العلاقات نفسها بورة التحليل ومركزه وليس من المنطقى ولا من المعقول اللنظر إلى هذه المحاولة على أنها تنطلق من نفس الموقف التبعي الذي تعارضه. فبالأمساك

ضرورة تكوين مثل هذه النظرة النقدية إذا كان لنا أن نفهم العلم التربوي المصري في علاقاته بالعلم الغربي، فإن الهدف الأساسي هنا هو تحرير العلم وتحرير الباحث وتحرير المجتمع من التشوهات العلمية والاجتماعية التي يفرضها لها الركون للتبعية للعلم الغربي. وفي مستوى تحليل آخر، ففي ضوء الاستقلال الرأسمالي العالمي الزاهي للعلم والعلماء، رغم أنه قد يتم في ظل شعارات براءة مثل التنوير العقلاني والتحديث العلمي، فإن تحرير العلم وتحرير الباحث وتحرير المجتمع في المجتمعات الإنسانية المختلفة من هذا الاستغلال يعد عملية تاريخية واحدة.

ومع ذلك، فليس الهدف هو «نقل» النظرية النقدية، لأنه كما ذكرنا في بداية هذه الورقة، لنا كثير من الملاحظات والتحفظات على هذه النظرية، بالإضافة إلى عجزها عن تفسير الواقع الاجتماعي والتربوي لمجتمعاتنا. بل أن الدعوة الموجهة هنا تتحدد في «تكوين» نظرية نقدية مصرية ترتكز على معطيات الواقع الاجتماعي التربوي الوطني، وتتجاوز الظروف والقيود التاريخية التي نشأت النظرية النقدية الغربية في ظلها القضية أذن وباختصار، هي في تأسيس نظرية نقدية علمية يمكن قوامها فكريى النقد والتحرر التي تعد النظرية النقدية الغربية صاحبة الفضل في إبرازها وإلقاء الضوء عليهم.

وعلى أى حال، يتطلب الاضطلاع بهذه المهمة جهودا تحليلية جمة، لذلك ستنحصر فى الجزء الحالى من الورقة على طرح مبدئى لنشأة العقلانية الوضعية فى البحث التربوى المصرى، وعلى تبيان المصالح النظرية والاجتماعية التى أدت لهذه النشأة.

العقلانية الوضعية ونشأة البحث العلمي التربوي في مصر،

تكمّن بدالية أي مشروع لنظرية نقدية تربوية مصرية أو عربية في رصد طبيعة النظرية التربوية وتحليلها وكذلك تطور العقلانية الوضعية والأنماط البحثية المرتبطة بها في العلم التربوي المصري والعربي المعاصر. ويقتضي أن

جذور هذه النظرية وتلك العقلانية تتحصّر أساساً في المدرسة الفكرية التي وضع حجر الأساس لها ونشر مبادئها علماء معهد التربية العالمي للمعلمين ومفكروه من هنا فأنّى فهم لواقع النظرية التربوية (التقليدية) وأنماط البحث العلمي المتباين عنها يستحيل دون دراسات مستفيضة نقدية وواعية للدور العلمي والتربوي الخطير الذي قام به رواد هذا المعهد، والذي لا زالت آثاره تتغّير في كلّ من بناء العلم التربوي والنظام التعليمي نفسه على حد سواء.

ويمكن اعتبار عام ١٩٢٩ بداية ظهور البحث العلمي المنظم في مجال التربية. في هذا العام نشأ ما يُعرف بمعهد التربية العالمي للمعلمين والذي شهد مولده بداية للنشاط المكثف والمنظم للبحوث التربوية والسيكلولوجية في مصر بل وفي العالم العربي أجمع. ومنذ البداية، بل وقبل البداية، جاء مولد هذا المعهد من أحشاء العلم التربوي الغربي وأمعانه. لذلك جاء هذا المعهد وما أنجزه من أنشطة علمية وبحثية كأجزاء لا تتجزأ من نسيج العلم التربوي الغربي. لا تتجزأ عنه لأنّها مدمجة فيه ومتّصلة معه. وبحكم هذا الاندماج مع البحث التربوي الغربي، فقد سيطر على نشأته ومساره وحكم قواعد العمل داخله نفس المبادئ التي تنتظم العلم الاجتماعي والتربوي آنذاك. ولذا ورث العلم التربوي المصري خصائص هذا العلم الغربي وعلى رأسها ما تطلّق عليه النظرية النقدية العقلانية الوضعيّة، بكلّ ما تتضمّنه من تفضيل للمنهج التجاري أو شبه التجاري ومزاعم الموضوعية وقابلية التكرار والدعيم والتبيّؤ وأنواع القياس المفتعلة.

على أنّ هذه النشأة المتكاملة مع العلم الغربي يعقلانيته الوضعيّة لم تحدث مصادفة أو عشوائية، بل كان لها مبرراتها الاجتماعية والاقتصادية التي اقتضت الأخذ بهذه العقلانية. في عبارة أخرى، كان لنشأة البحث التربوي المصري في صورته الامبيريقية الفجة وتقريره في تقدير الوظيفة التنظيرية للعلم مصالح اجتماعية محددة، جاء هذا العلم الوليد للعمل على خدماتها وتحقيقها.

ففي فترة ما بين الحربين - وخصوصاً منذ نهاية العشرينات وخلال الثلاثينيات - بدأت مصر في التحول إلى مرحلة جديدة من مراحل تطور الصناعة الوطنية ، وثمة عوامل ثلاثة ساعدت على هذا التحول خلال تلك الفترة بالذات، أولها الأزمة التي اجتاحت قطاع الصندير الزراعي التقليدي بسبب مرحلة الكساد الكبير التي اجتاحت السوق الرأسمالي العالمي من ١٩٢٩ إلى ١٩٣٢ ، وأدت إلى وضع النظام التقليدي لتقسيم العمل موضوع تشكيك وتساؤل ، كما عززت الاعتقاد في أن المستقبل الاقتصادي لمصر يتطلب تنوع الأنشطة الإنتاجية ، وثانيها ظهور المشروع الاقتصادي الوطني حيث بدأ خلال تلك الفترة نصيب رأس المال المحلي من جملة رأس المال الصناعي يتزايد ، بالإضافة إلى تأسيس عدد من المشروعات الاقتصادية الهامة التي تم تمويلها وتشغيلها بالكامل بواسطة المصريين (مجموعة مؤسسات بذلك مصر). أما عن العامل الثالث فيتمثل في تغيير السياسات الحكومية تجاه الصناعة المحلية ، ودخول التعديلات على القوانين والتعريفات للجمارك بحيث تساعد على حماية الصناعة الوطنية الناشئة^(٧٠).

في ضوء هذا التغيير الهام والأساسي في تقسم العمل ، بالإضافة إلى بعض العوامل السياسية والثقافية الأخرى ، من ذلك على سبيل المثال اتفاقية الاستقلالالجزئي في ١٩٢٢ والحاجة إلى تصوير بعض الوظائف الإدارية والفنية وكذلك انضمام الجامعة الأهلية إلى وزارة المعارف وتحولها بذلك إلى جامعة حكومية في ١٩٢٥ ، كان لابد من اهتمام الحكومية المصرية بالتعليم للوفاء باحتياجات قطاعات العمل التقليدية . والحديث . وكان دستور ١٩٢٣ قد نص على مجانية التعليم وتم وضع خطة الدراسة بالمدارس الإلزامية في ١٩٢٥.

وأدى ذلك إلى تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم بكافة مراحله خلال فترة ما بين الحربين . فلقد ارتفع عدد طلاب المدارس من ٣٢٤,٠٠٠ في ١٩١٣ إلى ٩٤٢,٠٠٠ في ١٩٣٢ ، ثم إلى ١,٩٠٠,٠٠ في ١٩٥١ . وبالمثل

ارتفعت الميزانية المخصصة للتعليم من ١٦٠٠٠ جنية في ١٩٢٠ أو ما يعادل ٤٪ من إجمالي ميزانية الدولة إلى ٢٩ مليون جنية في ١٩٥١ أو ما يعادل ١٣٪. وفي التعليم الثانوي ازداد عدد الطلاب من ٢٥٠٠ طالب (كلهم من البنين) في ١٩١٣ إلى ١٥٠٠٠ (بينهم ١٥٠٠ طالبة) في ١٩٣٣ ثم إلى ١٢٢,٠٠٠ (بينهم ١٩,٠٠٠ طالبة) في ١٩٥١. وارتفع أيضاً عدد طلاب الجامعة خلال تلك الفترة بشكل ملحوظ حتى أنه وصل في ١٩٥١ إلى ٤١,٠٠٠ طالب. أما فيما يتعلق بالتعليم الفني، فلم يكن هنالك حتى عام ١٩٣٨ سوى ثنتين وعشرين مدرسة فنية موزعة على المناطق الحضرية والريفية المختلفة ولم يتجاوز عدد الطلاب الملتحقين بهذا النوع من التعليم في نهاية الحرب العالمية الثانية ٢٠,٠٠٠ طالب^(٧١).

وإذن، فقد خلقت الظروف السياسية والاقتصادية والثقافية الجديدة طلبًا اجتماعياً ملحاً على قطاعات التعليم المختلفة بدءاً من عشرينيات هذا القرن. وتهافت التلاميذ بوجه الخصوص على «المدارس الثانوية العلمية»، تهافتًا لم يكن في امكان وزارة المعارف اتخاذ الوسائل الكافية لمواجهتها^(٧٢). لم يكن من الغريب أن يندفع أبناء الفئات المحرومة على التعليم وأن تتعلق نفوسهم كل ذلك التعلق بالحصول على شهادة تحكمهم من التوظيف خصوصاً في ظل تردي العمل الزراعي. ولم يكن من الغريب أيضاً أن تصبح هذه المشكلة من أعنصر المشكلات التي يتعين على المصلح الاجتماعي، أو الاقتصادي، أو التعليمي مواجهتها^(٧٣).

ومن هنا، فقد نشأت في الحياة الاجتماعية المصرية خلال العشرينيات منطقة جديدة هامة لصنع القرار السياسي تتفجر بالمشكلات التكنيكية التي تتطلب معلومات واستراتيجيات ينبعها خبراء متخصصون. في عبارة أخرى كان لابد من استبعاد هذه المشكلات من الخطاب السياسي الشعبي واحالته إلى مجال الخطاب العلمي.

وإذا كان الحل السياسي الأيدولوجي لهذه المشكلات يتمثل في وضع

فيود على طلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، فإن الحل العلمي التكتيكي لها يقتضى بناء أدوات لفرز وتصنيف التلاميذ وانتقاء «أفضلهم»، لمتابعة المراحل التعليمية التي تفضي إلى مكانت اجتماعية مرموقة، وأهم من ذلك صيغ هذه الأدوات بالصيغة العلمية الموضوعية.

هكذا نشأ معهد التربية العالى للمعلمين فى ١٩٢٩ ليneathض بمهمة مواجهة تلك المشكلة. وكما أسلفنا، فإن فكرة هذا المعهد نفسها هي فكرة غربية. ففى آخر العشرينات دعت الحكومة المصرية الخبير السويسرى المعروف «ادوارد كلاباريد»، لدراسة مشاكل التعليم، وتقديم تقرير عن مقترحاته لعلاج هذه المشاكل، كان «كلاباريد» استاذًا لعلم النفس بجامعة جنيف، ورأى أن إصلاح التعليم المصرى لن يتأتى إلا بإنشاء معهد عالى للتربية يقوم بالبحث العلمى في المجالات النفسية والتربوية.

وبالفعل، أخذت الحكومة المصرية بهذا الاقتراح، وصدر مرسوم بقانون فى ١٩ سبتمبر ١٩٢٩ ، يقضى بإنشاء معهد تربية للمعلمين. قام «كلاباريد» بالاشتراك مع اسماعيل القباني بوضع أساس معهد التربية (كلية التربية بجامعة عين شمس الان)، وكان القباني قد تخرج فى مدرسة المعلمين العليا فى ١٩١٧، وأرسل فى بعثة إلى إنجلترا لم يكملها لأسباب صحية. ومنذ نشأة المعهد بدأ بالإشراف عليه وإدارته^(٧٤).

في اعتقادنا أن النمط البحثي السادس الآن في العلوم التربوية المختلفة، يعود بشكل أساسى إلى هذه البداية التي تطورت بصورة سريعة منذ إنشاء معهد التربية، فقد قام اسماعيل القباني وزملاؤه - في تلك المرحلة المبكرة من مراحل تطور العلم التربوي في مصر - بدراسة الصيغة الأساسية للبحث العلمي وكذلك قواعده وأدواته ، وفوق هذا وذلك الفكرة الجوهرية للنظرية التربوية التي سادت منذ هذه الفترة وحتى اليوم.

قام القباني بداية بإعداد كثير من الاختبارات وتقديرها محلياً وعاونه في ذلك زملاؤه وتلاميذه من مؤسسى المدرسة الفكرية للمعهد العالى للمعلمين،

أعد اختبار ، استانفورد - بريتية، للذكاء من صورتين ، وكذلك اختبار استانفورد للحساب بالاشراك مع محمد عبد السلام أحمد ، ووضع اختبار الذكاء الثاني الذى ساعد محمد عبد السلام أحمد أيضاً فى تفطيله ، وفى ١٩٤١ اشترك القباني فى إعداد اختبارات الذكاء العصبية وهى مقتبسة من سبيرمان ، مع مجموعة من أعضاء هيئة التدريس هم عبد العزيز الفرسى ، ومحمد عبد السلام أحمد ، ورأفت تسيم ، وعلى شلتوت ونجيب غالى فرج ، وكذلك أعد القباني اختبار الذكاء المتوسط ، واختبار الذكاء المصور للأطفال^(٢٥) .

وتولطة لتأكيد هذه العقلانية الوضعية للعلم التربوى الجديد أنشأ فى ١٩٢٩ ، أن منذ قيام المعهد ، بالاشراك مع كلاباريد معمل علم النفس لتدريب الطلاب والباحثين على استخدام الأدوات الأساسية لقياس النفس والتربوى ، وقام من جاموا بعده بتنمية الجانب السيكولوجى للصرف فيه ، وكان لذلك تأثير قوى ليس فقط على تطور علم النفس التربوى فى مصر والمنطقة العربية ، بل أيضاً على انتشار هذه النزعة العلمى فى الأقسام الوليدة لعلم بكليات الآداب^(٢٦) .

على أن اهتمامه بهذه النقطة للعقلانية ، يتمثل بصورة أوضح فى نزعته الرامية إلى تطوير البحث التربوى المصرى بحيث يصبح صورة طبق الأصل من البحث العلمي الاجتماعى والطبيعى السائد فى الغرب . هذا هو المبدأ الذى من أجله أنشأ القباني الفصول والمدارس التجريبية الملحقة بمعهد التربية ، كى تكون عملاً عمياً لرجال التربية يجريون فيها الأفكار التربوية الغربية الجديدة كطريقة المشروعات ، والتربية عن طريق النشاط^(٢٧) ، وبالفعل قام علماء التربية بالمعهد بتجاربهم فى هذه الفصول والمدارس فيما بين سنة ١٩٣٢ وسنة ١٩٤٨ .

لم يكن القباني وحده فى هذا المعنمار ، بل التف حوله جيل كامل من علماء التربية عادوا من بعثات خارجية وشاركون فى دفع مسيرة حركة

القياس العقلى والسيكولوجى فى مصر. فمن المتغيرات الهامة التى ساعدت على ازدهار هذه الحركة، التوسع فى إيفاد البعثات إلى الخارج من خريجى مدرسة المعلمين العليا وما حل محلها بعد إلغانها من معهد التربية وكلية الآداب للتخصص فى علم النفس^(٣٤). فيبعد تصريح فبراير ١٩٢٢ واعتراف إنجلترا باستقلال مصر استقلالاً جزئياً مشروطاً ، قلت - نسبياً. حركة إنجلترا فى إعداد موظفيها ومستشاريها مما أعطى الفرصة للسياسي المصرى أن يدللى بعض الاهتمام للتعليم وخصوصاً التوسع فى إرسال البعثات كما فعل عبد الخالق ثروت فى وزارته سنة ١٩٢٢^(٣٥).

ومن المفارقات التى تسurg الالتفات أن عدداً لا يأس به من رواد هذه البعثات التحقوا بالجامعات الانجليزية ، وبصفة خاصة جامعة لندن، حيث كان يقوم بتدريس علم النفس ، شارلز اسپيرمان ، و ، سيرك بيرت ، وهما من رواد المشروع العلمي الوضعى السيكولوجي والتربوى فى الغرب ، كان معظم هؤلاء المبعوثين متخصصين فى الرياضة مما سهل عليهم نقل الأساليب الرياضية والاحصائية فى معالجة البيانات والنتائج. كانت مهمة هؤلاء المبعوثين الأساسية هي إعداد رسائلهم فى علم النفس التربوى ، والاطلاع على جديد فى مجال الاختبارات والمقاييس السيكولوجية وكيفية الاستفادة من الاختبارات فى التوجيه التربوى والمهن^(٣٦).

لم يقطن هؤلاء المبعوثون الى الارتباط الوثيق بين النظرية التربوية والبحث العلمي من ناحية ، وبين ثقافة المجتمع وظروفه الاقتصادية والاجتماعية ولم يدركهم - ولو للحظات قصار - اغتراب المشكلات البحثية الغربية عن الواقع المصرى، ولذا فقد أصابتهم حمى التقليد، فراحوا يستقون مشكلات يحوثهم من النظرية التربوية الغربية ، ويستخدمون نفس المناهج والأدوات السائدة فى الغرب . ومما زاد الطين بلة أن مبعوثى المعهد من ذلك الجيل نبغوا فى مجالاتهم وحققوا انتصارات علمية باهرة زودتهم بالثقة فى أنفسهم والتفاخر بعلمهم هذا من ناحية ، ولكن من ناحية أخرى ،

فيديتهم بذلك النظريات والتقاليد العلمية التي تفوقوا فيها . فعادوا إلى أوطانهم يتحرقون شوقاً للبحث ويطمحون إلى أعداد تلاميذ لهم يستكملون علمهم لم يدركوا - لا في حينه ولا بعده - أن اصنافاتهم العلمية الجديدة ، بينما تسهم في ازدهار وتقدم العلم التربوي والسيكلولوجي الغربي ، فإنها تضع أسس اغتيال مشروع العلم التربوي المصري في معهده . من هنا بدأت المحاولات المنظمة لتشويه هذا العلم وكفه ، ودمجه وريشه بعجلة العلم الغربي .

وحيثما ذهب عبد العزيز القوصى - على سبيل المثال - لأعداد رسالته للدكتوراه تحت اشراف «سبيرمان»، وتلميذه «استيفنسن»، في جامعة لندن ، انتهت دراساته إلى اصناف حبيرة وهامة للعلم التربوي الغربي «الداشى» فقد انضم إلى مجموعة الباحثين الذين كشفوا عن القدرات المكانية ،وارتبط اسمه في الأوساط العلمية في الخارج بالعامل المكانى (ق) الذى اكتشفه عام ١٩٣٤ . أثبت القوصى بذلك وجود العامل المكانى بصورة قاطعة وساعد على بداية الاهتمام بالعوامل الطائفية التي لم يقر بها «سبيرمان»، الا بكثير من الحذر والتحفظ^(٤١) .

وأستناداً إلى النتائج العلمية التي وصل إليها القوصى، قام كثير من العلماء الأجانب والعرب بتجاربهم ودراساتهم . وسار في هذا الخط محمد عبد السلام أحمد ، وفؤاد البهى ، ومختار حمزة ، ومحمد خيرى مرسى ، واسحق رمزى ، وأحمد زكى صالح ، ومحمد خليفه برakanات^(٤٢) . فى معظم هذه الرسائل كان يقوم بالاشراف أيام سبيرمان ، أو سميرل بيرت^(٤٣) .

وجاءت غالبيتها أجزاء لا تتجاوز من النسيج العلمي السيكلولوجي الغربي فبينما جاء ذكر اكتشاف القوصى في كثير من المراجع الأجنبية مثل كتب «فرتون» و«ترستون» و«أوليرون» (١٩٥٧) وجيلفورد (١٩٦٠)^(٤٤) ، نجد أن القسم السيكلولوجي في سلاح الطيران الأمريكى يستخدم اختبارات محمد عبد السلام فى أبحاثه ، وكذلك يهتم جيلفورد بالنتائج التي توصل إليها محمد عبد السلام ، وعلى وجه الخصوص بعامل المعالجة الذهنية^(٤٥) .

ولا يفوتنا التدليل على اهتمام معهد التربية وعلماته بالعلم القائم على الدقة والضبط أن نشير إلى قيام ضباط الجيش البريطاني - منذ أوائل الأربعينات - بالأتصال ب الرجال المعهد لاستشارتهم فيما يجرون من اختبارات نفسية بالجيش ، واستمرت العلاقات العلمية حتى سنوات قليلة مضت . وكذلك استعان قادة الجيش بعد ثورة ١٩٥٢ بالمعهد في قضایا الجيش السیکولرچیہ^(٨٦) .

لم يقتصر تأثير المدرسة الفكرية لمعهد التربية على مجرد تسييد العقلانية الوضعية الوسيلة في مجال العلم التربوي ، من خلال انتشار فواداتها في معاهد وكليات التربية والمعاهد في مصر والعالم العربي ، تربت على يد أقطاب هذه المدرسة وتتربي أجيال عديدة من شباب مجتمعنا^(٨٧) . بل تشعبت أيضًا فروع هذه المدرسة واحتلت مراكز قيادية في وزارات التربية والتعليم العالي ومصنعت بالفعل كثيراً من القرارات المصيرية في تاريخ التعليم المصري^(٨٨) .

هكذا يتبيّن لنا أن الاهتمام بـ سیکولرچیہ الذكاء والقدرات العقلية والمقاييس المقتننة لها في السياق العام لبحث التربية التحليلي التجاري كان يعكس مصالح اجتماعية محددة . وتتلخص هذه المصالح في استخدام التعليم في إنتاج وإعادة إنتاج التقسيم الاجتماعي للعمل أحد العناصر الهامة لترابط رأس المال ، وبالتالي التصنيف الطبقي . لقد ترجمت حركة القياس العقلي في مصر . في ظروف تاريخية معينة . الأفكار الأيديولوجية الطبقية إلى مباديء عقلانية لتوزيع التعليم .

ويؤدي هذه المباديء العقلانية أن التعليم العام لا يقدر عليه سوى الطلاب من أصحاب الاستعدادات والقدرات العقلية المناسبة . وما دام التعليم العام أكاديمياً سيكون من شأنه أن يوجه الطلبة إلى الدراسات العالية وإلى طلب الاشتغال بالمهن التي تزهل لها هذه الدراسات ، وهي التي تعتبر في نظرهم فنونا راقية . ولكنه ليس من مصلحة الاقتصاد القومي أن ينصرف

معظم المتعلمين في الأمة إلى الانتحال بهذه المهنة وهي على كل حال قد أصبحت لا تسع لاستيعاب المتخرجين سنوياً من كليات الجامعة والمدارس العليا بوسيرز عجزها عن استيعابهم مع الزيادة المستمرة في الاقبال على التعليم الثانوي^(٩). علينا إذن أن نتجه في تأهيل بعض التلاميذ «ولعلهم أهلية للدراسات العالية، وبعد البعض الآخر اعداداً عملياً يؤهلهم للكفاح في ميدان الأعمال الاقتصادية الصغرى»^(١٠) و يتم تصنيف التلاميذ وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة وفقاً لقدراتهم وذكائهم. وعلى ذلك فالاعتماد على الامتحانات وحدها لا يكفي، وإنما لا بد أن ندرج في الاعتماد على مقاييس الذكاء^(١١).

تلك كانت المصلحة الاجتماعية العملية التي دارت حولها حركة القياس العقلي في مصر منذ نشأة معهد التربية العالمي . وضاعف من حرج الوقت أن صاحب اهتمام المعهد بسيكلولوجية الذكاء والقدرات منذ نشأته لجوء فلاسفه وفلاسفة وفكروه إلى النظرية البراجماتية في التربية . وفي هذا تفسير معقول لحالة التخلف الشديد الذي تعاني منه النظرية التربية وكذلك البحث العلمي التربوي في مصر . في هذا الصدد يذكر سعيد اسماعيل على :

«وتغير المصادر الأجنبية منذ نهاية العشرينات ، فأصبحت أمريكية بالدرجة الأولى . والحق أن التجارب والكتابات التربوية التي شهدتها الولايات المتحدة في أوائل القرن العشرين قد استطاعت أن تستأنس باهتمام العالم وأسرعت كثير من المجتمعات . حتى تلك المجتمعات التي كانت أكثر عراقة في الحضارة مثل فرنسا وألمانيا وبريطانيا . إلى النقل والاقتباس .

بل أن الاتجاه السوفيتي نفسه في أوائل الثورة البلشفية تأثر بأراء جون ديوى . وكان طبيعياً أن يحدث مثل هذا في مصر ، فاتجهت أغلب البعثات التربوية إلى الولايات المتحدة وخاصة بالنسبة إلى هيئة تدريس معهد التربية العالي للمعلمين وحظيت المؤلفات الأمريكية بأكثر قسط من الترجمة إلى

اللغة العربية حتى أثنا يمكن أن نقول أن فيلسوفاً غربياً لم تترجم كتبه إلى اللغة العربية ملماً ترجمت كتب جون ديوى،^(١٢).

على أنه من الخطأ الوقوع فى وهم الاعتقاد بأن تاريخ النظرية التربوية فى مصر تأثر تأثيراً بالغاً بالفلسفة البراجماتية وحدها، فقد تمضن نقل الفكر السيكولوجي الغربى إلى العقل التربوى المصرى عن آثار تفوق فى أهميتها ما أحدثه البراجماتية بمصير هذا الحق.

إن بناء نظرية تحريرية البحث العلمى التربوى المصرى تقتضى - قبل كل شئ - جهوداً تحليلية مكلفة تتناول طبيعة العلاقات العديدة بين النظرية التربوية التقليدية بشقيها البراجماتى - السيكولوجي (الصفوى)، وبين المناهج التحليلية الامبريقية من ناحية وبين المصالح الاجتماعية التى انبثقت عن الظروف الاقتصادية والسياسية من ناحية أخرى.

وفي هذا التحليل، لا يجب أن يغيب عن الذهن التكامل القائم بين الجوانب العديدة للنظرية ومناهج البحث وتطورها فى مصر، وبين مذيلاتها وتطوراتها فى العالم الرأسمالى المتقدم والمهيمن على المسارات الاقتصادية والسياسية والعلمية للبلدان المختلفة.

والخطوة الثانية لتأسيس نظرية نقدية مصرية - عربية تقتضى بعد ذلك دراسة البدائل الممكنة للعمل العلمى - السياسى لجمهور الباحثين وفنانى الجماهير المحرومة من أجل التحرر العلمى والاجتماعى والاقتصادى والسياسي.

المصادر والهواش

- 1- Giroux, Henry A., *Theory and Resistance in Education*, Heinemann Educational Books, London, 1983, P.8.
- 2- Jay, Martin. *The Dialectical Imagination*, Brown And Co., Boston, 1973, P.21.

٣- لمزيد من المعلومات التفصيلية حول تاريخ المعهد وفلسفته وأفكارهم والظروف الاجتماعية والسياسية التي أحاطت بنشأته وتطوره، انظر دراسة Martin Jay المشار إليها آنفاً، وهي تعد من أفضل البحوث التي تناولت مدرسة فرانكفورت بالتحليل والنقد.

٤- في الدراسة العالية يتذكر استخدام مصطلح عقلانية Rationality وهو أحد المصطلحات الهامة في النظرية النقدية. ويشير اللقط في الاستخدام الراهن - إلى فئة خاصة من الافتراضات والمعارضات الاجتماعية التي يرتبط أفراد المجتمع بعضهم ببعض وفقاً لها. العقلانية لذن عبارة عن بناء مفهومي يتضمن معرفة ومعتقدات وترقيات ومتغيرات وكذلك أنواع التسازلات المثارة وتلك التي لا يجب لثارتها. طريق تحديد العقلانية لمواصفات تأمل الفرد للعالم، فإن كل نسخ منها يخفى فئة خاصة من المصالح. انظر.

Giroux, Henry a. OP. CIT., P. 171.

٥- تم فهرسها إلى مجموعة الدراسات التي نشر بالألمانية عام ١٩٦٨ وترجمت إلى الانجليزية في ١٩٧٢ بعنوان:

Critical Theory, *Selected Essays*, The Seabury Press, New York, 1972.

٦- Horkheimer, M., "Notes on Science And The Crisis", in Critical Theory, OP Cit., PP. 3-9.

٧- Ibid, P.8.

- 8- Ibid, P.8.
- 9- Ibid, P.9.
- 10- Ibid, P.9.
- 11- Ibid, P.9.
- 12- Horkheimer, M., "Traditional And Critical Theory" in Critical Theory, Selected Essays, Op. Cit., P.244.
- 13- Ibid, P 244.
- 14- Ibid, P 207 -208.
- 15- Ibid, P 197.
- ١٦- حسن حنفى، نقاشاً معاصرة لـ الفكر الغربى المعاصر، دار التدوير، بيروت، ١٩٨٢، من ٤٢٢ .
- 17- Horkheimer, M., "The Latest Attack on Metaphysics, P.159.
- 18- Horkheimer, M., "Traditional And Critical Theory" in Critical theory, Selected Essays, OP Cit.. P. 201.
والترجمة المستخدمة هنا عن Martin Jay مرجع سابق من ٨١ .
- 19 - Ibid, P.81.
- 20- Horkheimer, M, "Traditional And Critical Theory" in Critical Theory, Selected Essays, OP. Cit, PP. 22-223.
- 21-Ibid, pp. 220- 224.
- 22- Adorno, T., Sociology and Empirical Resaerch", Adorno et al. *The Positivist Dispute in German Sociology*. Trans. By G Adey and D. Frisby, Heinemann, London, 1969, P. 69.

- 23- Marcuse, Herbert, *Person and Revolution*, Beacon Press, Boston, 1960, P. IX.
- 24- Harkhimer, M., "Traditional And Critical Theory" in *Critical Theory, Selected Essays*, Op. Cit., Pp. 245- 246.
Ibid, P. 216.
- 25- Ibid, P 216.
- 26- Schroyer, Trent, " A reconceptualization of Critical Theory", in
· Alan Wells (ed.), *Contemporary Sociological Theories*, Goodyear C., California, 1978, P. 251.
- 27- Birnbaum, Norman, "On the Idea of Political Avant Grade" in *Contemporary Politics: The intellectuals and the Technical intelligentsia*", Praxis, Nos. 1 and 2 1969, Pp. 234- 235.
- 28- Radnitzky, Gerald, *Contemporary Schools of Metascience, Akademeforsaget*, Goteborg, 1968, P. 133.
- 29- Taviss, Irene, "The Technological Society: Some Challenges for Social Sciences", *Social Research*, 35, Autumn 1968, PP. 521-539.
Schroyer, Trent., Op Cit., P. 252.
- 30- Etzioni, Amitai, *The Active Society*, Free Press, New York, Chapter 9.

٣١ - بعد مفهوم «المصلحة» من المفاهيم الأساسية التي استخدمها هيرمانس في نظريته النقدية. ولفظة مصلحة interest هي ترجمة حرافية للكلمة الألمانية والتي استخدمها هيرمانس. وتشير الكلمة الانجليزية إلى الدوافع التي تعليها الخصوصية الفردية أو

الدافعة السياسية. ومن الشائع في العلوم السياسية تناول، السياسة نفسها باعتبارها ميداناً لتجارب المصالح والتعبير عنها. بيد أن استخدام هبرمانس لمصطلح يقيد أساساً المصالح المصرفية أو المصالح المكونة للمعرفة.

Knowledge- Constitutive interests

والتي تشير هبرمانس لها مرقعاً أبستمولوجياً مفارقاً. يهدف هبرمانس إلى الإشارة إلى المصالح التي تتوسط بين الواقع الامبيريقي للأفراد، وتلك التي تعتقد بجذورها في ذاتية متمالية مفارقة للتطور التاريخي، إذن هي مقوله خاصة تتطابق قليلاً مع المحددات الامبيريقية والمنفارقة، أو الواقعية والرمزية حيث أن المعرفة ليست مجرد أدلة لتكييف الكائن العى مع بيئته المتغيرة، كما أنها ليست مجرد الفعل الذي يقوم به كائن عاقل معزول عن إطار الحياة التأمليّة، انظر:

- Habermas, Jurgen, *Knowledge And Human Intersts*, Beacon Press, Boston, 1971, P. 197.

وانتظر أيضاً:

- Bernstein, Richard J. *The Restucturing of Social Ard Political Theory*, Harcourt Brace Jovanovich New York, 1976, P. 192.
- 32- Schreyer, Trent, Op. Cit, P. 253.
- 33- Hoberinas, Juurgen. Op. Cit., P. 208.
- 34- Ibia, PP 91-94.
- 53- Ibid, P. 95& PP. 122-123.
- 36- Habermas, Jurgen, *Toward a Rationa Sciety*, Translated by Jeremy J. Shapiro. Beacon Press, 1970, PP 91-92.
- 37- Habarmos, Jurgen, *Knowledge And Human Intersts*, Op. Cit., PP. 140-160.

- 38- Ibid. PP. 171-173.
- 39- Ibid P. 310.
- 40- Quoted in Stewart, John, "Jürgen Habermas's Reconstruction of Critical Theory" *Current Perspectives In Social Theory, Vol I, 1980*, P. 337.
- 41- Shioyer, Trent, "A Reconceptualization of Critical Theory". Op. Cit., P. 257.
- 42- Quoted in Nicolaus, Marion, "The Unknown Marx", *New Left Review, Vol 48, March-April 1968*, PP.41-61.
- 43- Habermas, Jürgen, Knowledge And Human Interests, OP. Cit., PP. 43-63.
- 44- Ibid, P. 310.
- 45- Schroyer, Trent, "A reconceptualization of Critical Theory," Op. Cit., PP. 258-259.
- ٤٦- نشطت خلال السنوات الخمس الأخيرة حركة نشر أنبيات الفكر التربوي النقدي في الولايات المتحدة على وجه الخصوص، أنتظر على سبيل المثال كتاب Henry A. Giroux السابق الاشارة اليه. وكذلك كتابه:
- H. Giroux, Ideology, Culture, and the Process of Schooling, Temple University Press, Philadelphia, 1981.
 - أنظر أيضاً: M. W. Apple, Ideology and Curriculum, Routledge & Kegan Paulfī Boston, 1979.
 - كذلك: T.S Pokewiz, The myth of Educational Reform, University of Wisconsin Press, Madison, 1982.

ولقد اعتمدنا في عرض هذا الجزء على كتابات هؤلاء المفكرين.

- 47- Patton, M.Q., *Alternative Evaluation Research Design, North Dakota study Group Evaluation Monograph*. University Of North Dakota Press, Grand Forks, 1975, P. 41.
- 48- Apple, Michael W., "Scientific Interests and the Nature of Education and Institutions" in William Pinar (ed.) *Curriculum Theorizing*. McCutchan, Berkeley, 1975, P. 122.
- 49- Pinar, W., The Reconceptualization of Curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies, Vol. 10, No 3, July September, 1978*, PP. 205-214.
- 50- Giroux, Henry A., *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Temple University Press, Philadelphia, 1981, P. 50.
- 51- Poham, W.J., "Probing the Validity of Arguments Against Behavioral Goals" in R.J. Kiber (Ed.) *Behavioral Objectives and Instruction*, Allyn and Bacon, Boston, 1970, P. 116.
- 52- Beauchamp, G., "A Hard Look at Curriculum", *Education Leadership*, 1978, P. 409.
- 53- Suppes, P., "The Place of Theory in Educational Research", *Educational Researcher, Vol. 3, No. 6, 1974*, PP.3-10.

- 54- Giroux, Henry A., *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, Op. Cit., P. 54.
- 55- Ibid, P. 35.
- 56- Ibid, P. 59.
- 57-Ibid P. 42.
- 58- Popkewitz, Thomas, *Parading and Ideology in Educational Research*, the Falmer Press, London, 1984, P.20.
- 59- Cooley, W. et al., "How To Identify Teaching" *Anthropology and Education, Vol. 8, No 2, 1977*, Pp. 119-126.
Here from Popkewitz, T.S., *Paradigm and Ideogy in Educational Resseach*, Op. Cit., P.21.
- 60- Kerlinger, F., *Foundations of Behavioral Research*, Holt, Rinehart and Winston, new York, 1973.
- 61- Popkewitz, T.S., *Pardigm and Ideology in Educational Ressearch*, Op. Cit., P. 18.
- 62- Giroux, Henry A., *hdeology, Culture, and the Process Schooling*, Op. Cit., P. 51.
- 63- Popkewitz, T.S., *Paradigm and Ideology in Educatioal Research*, Op. Cit., P. 21.
- 64- Ibid, P. 23.
- 65- libid,PP. 23 -24.
- ٦٦- اهتم بالدقير لهذه الأبعاد ترمانس بويكتيز. انظر كتابه السابق، الفصل الأول:
Educational research : Ideolgies and Visions of Social order,
PP. 1- 25.

- ٦٧ - من الواضح هنا تأثر «بوبوكوتيز» بنظريه «توماس كون» .. أنظر
- T. Kuhn, *The Structure of scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago, Ill., 1970.
- ٦٨- Popkewitz, T.S., *Paradigm and Ideology in Educational Research*, Op. Cit., P. 4.
- ٦٩ - أنظر كمال نجيب، التربية والتبعة في العالم الثالث، التربية المعاصرة، العدد الثاني، سبتمبر ١٩٨٤، وكذلك دور العلم في استراتيجية الولايات المتحدة الدوسيبة، المواجهة، الكتاب الخامس، سبتمبر ١٩٨٥ . وأنظر أيضاً شب بدران، التربية والتبعة في مصر (دراسة في التعليم الأجنبي)، التربية المعاصرة ، العدد الثالث، مايو ١٩٨٥ .
- ٧٠- Mabro, Robert and Radwan, Samir, *The Industrialization of Egypt 1939-1973*, Clarendon Press, Oxford, 1976, PP. 26-29.
- ٧١ - الأرقام والنسب الخاصة بتطور الاقتال على التعليم الازامي والثانوي من :
- Issawi, Charles, *Egypt in Revolution*, Oxford University Press, London, 1963, Pp. 96-97.
- أرقام التعليم الجامعي من:
- Ezvliowicz, Joseph S., *Education and Modernization in the Middle East*, Cornell University Press, London, 1973, P. 162.
- والأرقام والنسب الخاصة بالتعليم الفنى من :
- Vatikiotis, P.J., *The Modern History of Egypt*, Weidenfeld And Nicolson, London, 1969, P. 418.

- ٧٢ - اسماعيل محمود القباني ، دراسات في تنظيم التعليم في مصر ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٥٨، ص ٢٥٤ .
- ٧٣ - المصدر السابق ، ص ٢٥٤ .
- ٧٤ - يوسف مراد ، الدراسات السيكلوجية في مصر ، في الكتاب الثاني ١٩٧٥
الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، رئيسة التحرير سمية فهمي ،
المطبعة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ١٩٧٧ ، ص ٣١ .
- ٧٥ - المصدر السابق ، ص ٣٣ .
- ٧٦ - عبد العزيز القوصى ، خمسون عاما مع علم النفس في مصر ، الم忽ر الأول
لعلم النفس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية
التربية جامعة حلوان ، أبريل ١٩٨٥ ، ص ٦ .
- ٧٧ - المصدر السابق ، ص ٣١ .
- ٧٨ - يوسف مراد ، مصدر مذكور ، ص ٣١ .
- ٧٩ - سليمان نسيم ، صياغة التعليم المصري الحديث ، دور القرى السياسية والاجتماعية
والفكريّة ١٩٢٣-١٩٥٢ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ،
١٩٨٤ ، ص ٢٤٣ .
- ٨٠ - يوسف مراد ، مصدر مذكور ، ص ٣٦ .
- ٨١ - المصدر السابق ، ص ٣٦ .
- ٨٢ - المصدر السابق ، ص ٣٧ .
- ٨٣ - المصدر السابق ، ص ٤١ .
- ٨٤ - المصدر السابق ، ص ٣٧ .
- ٨٥ - المصدر السابق ، ص ٤٠ .
- ٨٦ - عبد العزيز القوصى ، مصدر مذكور ، ص ١١ .

٨٧ - سعيد اسماعيل على « اسماعيل القباني ... رائد في التربية، في كتابه دراسات في التربية والفلسفة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٣٦ ».

٨٨ - ومن الدلائل البنية بذاتها على ارتباط التربية المصرية والعلم التربوي المصري بالانموج التربوي والبحوث الغربي أن وزارة التربية ورجال الفكر التربوي كانوا في طبيعة ومقيدة للعلماء الذين شاركوا في البحوث العلمية المشتركة تحت مظلة الوزارة منذ بدألت الولايات المتحدة الأمريكية في استخدام هذا الدخل كواحد من دعائم سياستها الخارجية، وعلى وجه التحديد منذ طرح الرئيس الأمريكي « ترومان » برنامجه المسمى "Point Four" ومن الأمور التي تستحق النظر والدراسة أن مجال التربية لا زال في مقدمة اهتمامات الولايات المتحدة في برامج سياستها الخارجية. انظر محمد خليفة بركات، مذكراتي عن تطور علم النفس في مصر، المؤتمر الأول لعلم النفس، أبريل ١٩٨٥ ، مصدر مذكور ، ص ٢٤ . ومقالة الفووصي المشار إليها سابقاً من ١٢ . ومن المؤشرات على استمرار مبادئ المدرسة الفكرية لمعهد التربية إلى يومنا هذا أنه عندما تولى عبد السلام عبد القفار وزارة التربية والتعليم، طرح نفس البرنامج الذي إليه اسماعيل القباني منذ أكثر من ثلاثين عاماً. انظر حادثه في المصور ٢٣ أغسطس ١٩٨٥ وبالأهرام ١٠ / ٤ ١٩٨٥ وقارن بين أفكاره وأراء القباني في اليوم الكامل والمدرسة الترمذية ومجانية التعليم وفكرة « المسار الخاص » والقياس التربوي .

٨٩ - اسماعيل محمود القباني، مصدر مذكور ، ص ٧٠ .

٩٠ - المصدر السابق، ص ٢٣٥ .

٩١ - سعيد اسماعيل على ، « أزمة الفكر التربوي في مصر المعاصرة ، في كتابه دراسات في التربية والفلسفة، مصدر مذكور من ١٠٥ .

الفصل السابع

الاثنوجرافيا النقدية في منهج البحث التريوى

أولاً، الاثنوجرافيا النقدية في مناهج البحث.

ثانياً، روافد نظرية.

ثالثاً، خصائص الاثنوجرافيا النقدية.

رابعاً، نماذج لدراسات التنوغرافية.

خامساً، الاثنوجرافيا النقدية والمدرسة المصرية.

عيون الكلام

إذا الشمس غرقت
فهي بحر الظلم
ومدت على الدنيا
موجة غمام
ومات البصر
في العيون والبصائر
وتاه الي شر
في الخطوط والدواير
يا ساير يا داير
يا أبو المضيء مية
مالك دليل
غير عيون الكلام

أحمد فؤاد نجم

شاعر العامية المصري،

الفصل السابع

الاثنوجرافيا النقدية في منهج البحث التربوي

تمهيد

يشهد علم اجتماع التربية المعاصر موجة اهتمام واسعة، ووعى ذاتي كبير بضرورة الدراسات الكيفية - العقلية أو الإثنوجرافية - المكثفة لواقع المدارس. وفي صفو هذا الاهتمام وياعتبار الحوارات المثارة بين المهتمين بهذا المنهج، نرى أننا في مصر والوطن العربي في حاجة إلى دراسات كيفية لمدارسنا المختلفة من الداخل، ومن زوايا متعددة، حتى نحصل على معلومات وصفية لثنوجرافية كافية لتمدنا بفهم واضح عن مدارسنا والعمليات التربوية بداخليها ونتائجها.

وقد نشأ المدخل الكيفي بتوجيهاته النظرية المختلفة في علم اجتماع التربية نتيجة جهود علمية كبيرة في اتجاه مقاومة فكرة استخدام نموذج العلم الطبيعي الوصفي في دراسة المدرسة كظاهرة اجتماعية. واهتمت هذه الجهود بفهم السلوك الإنساني داخل المدرسة من خلال دراسة التفاعل والمعانى والأفكار الداخلية والمشاعر والدوافع. فالواقع - كما يقول درجلas - هو ما يتصوره الناس أنه واقع (J. Douglas 1970. ix).

ومصطلح المدخل (أو المنهج) الكيفي في البحث هو بمثابة مظلة تشير إلى عدة استراتيجيات بحثية تتسم جميعها بخصائص مشتركة، مثل الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقية، والمشاركة والانخراط الكامل في الأنشطة موضوع الدراسة، والدراما الحقلية..... الخ. وجميعها استراتيجيات تتبع للباحث أن يكون قريباً من الواقع الاجتماعي الذي يدرسها، والحصول على معلومات ومعارف وبيانات جديدة و مباشرة عن هذا الواقع. والمنهج الكيفي - بذلك - يمكن الباحث من تعميم مفاهيم تحليلية ومقولات تفسيرية من المعلومات والبيانات نفسها - وليس من ادراكات جامدة مسبقة.

وقد يطلق على البحث الكيفي الدراسة المحتوية، وهو مصطلح غالباً ما يستعمله الأنثربولوجيون والسيسيولوجيون للدلالة التي يوحى بها المصطلح بأن البيانات والمعلومات تجمع من الحقل نفسه وليس من المعامل أو النظريات. كما قد يطلق على البحث الكيفي أيضاً مصطلح البحث الطبيعي، لأن الباحث يدرس الظاهرة في صورتها الطبيعية. ويدرس الحدث كما يظهر في الواقع وتجمع البيانات من السلوك الطبيعي للناس موضوع الدراسة: حديث، زيارة، ملاحظة عمل ما الخ من الأنشطة الطبيعية للناس في حياتهم اليومية.

أما مصطلح أثنوجرافي Ethnography فقد استعمل قترة من الزمن ليشير إلى نوع خاص من البحوث الكيفية، وهو البحث الذي يقوم به الأنثربولوجي ينخرط مباشرة في وصف ثقافة فرد أو جماعة اجتماعية معينة. وقد شاع استعمال هذا المصطلح الآن بين الأنثربولوجيين وعلماء الاجتماع على المسواء ليشيروا به إلى أي بحث كيفي يقوم على الوصف الكيفي - عن قرب - لثقافة فرد أو جماعة، أو لما تشمل عليه ثقافتهم من مدركات ومعانٍ ومنظورات ول يكنية تعاملهم في حياتهم اليومية وداخل مؤسساتهم الطبيعية (R. Bogdan & S. Biklen , 1982: 10).

وأصبحت الأنثوجرافيا الآن منهجاً - بالمعنى الكيفي السابق - يتجاوز الاستعمال الأنثربولوجي بمعناه الضيق ليشمل العلوم الاجتماعية - عامة - ويهدف إلى الفهم والتأويل.

إلا أن الأنثوجرافيا كنشاط بعدها ليست مجرد وصف كثيف الواقع. فالنشاط الباحثي بالضرورة مشبع بالفلسفة والنظرية. وقد ارتبطت الأنثوجرافيا في تطورها بنظريات وأنشطة تطويرية واسعة. ومن هنا ينبغي أن نفرق - بداية - بين أنواع أو استعمالات مختلفة للأثنوجرافيا - كمدخل كيفي في دراسة المدرسة، النوع الأول ويمكن أن نطلق عليه الأنثوجرافيا التقليدية. وهي الأنثوجرافيا التي ارتبطت بنظريات الثقافة في الأنثربولوجي

أو بالنظريات البنوية الوظيفية في علم الاجتماع أو بهما معاً. وارتباط الأنثروغرافيا بهذا النمط من التنظير الأنثروبولوجي أو المسيولوجى قد ربط البحث الكيفي بمفاهيم ومبادئ تفسيرية مسبقة مشتقة من هذه النظريات، مثل مفاهيم المكانة، والدور، والمعايير... الخ، ومبادئ مثل الوظيفية، والتنوع، والتكمال، والتبادل... الخ. ومن أمثلة الدراسات التي نمت في هذا الإطار، دراسة ديفيد هارجريفز (D. Hargreaves, 1967) ودراسة كولين لاسي (Colin Lacy, 1970)، ودراسة حامد عمار (1987)، وهي دراسة رائدة في مصر استهدفت تحليل العوامل الثقافية في عملية التنشئة الاجتماعية في قرية سلو بقناة مصر... ونشرت هذه الدراسة لأول مرة بالإنجليزية في إنجلترا عام ١٩٥٤.

أما النوع الثاني، ويمكن أن نطلق عليه الأنثروغرافيا التأويلية أو الأنثروغرافيا الرمزية. وهي التي تتم في إطار العلم الاجتماعي الرمزي - في إطار اتجاهاته الثلاثة، أو واحد منها. والاتجاهات الرمزية الثلاثة في العلم الاجتماعي هي: التفاعلية الرمزية، والفيديوميغولوجي، والأثنوميغولوجي وهي اتجاهات ترتفعن الدخول إلى الحقل بأفكار أو مفاهيم مسبقة. وتهتم بتحليل الخبرة الإنسانية وصولاً إلى الفهم من الداخل.. وتشتق المفاهيم والمبادئ من داخل الموقف لا من خارجه. ومن أمثلة الدراسات التي نمت في هذا الاتجاه: دراسة كيدي (N. Kiddie, 1971) والدراسات التي قدمها سيكوريل (A. Cicourel et al, 1974).

أما النوع الثالث، فنطلق عليه الأنثروغرافيا النقدية، وهي موضوع الدراسة الحالية، وهي نوع من الأنثروغرافيا ما زال في طور التكوير. ونسعى إلى المساعدة في الحوار الدائر حول إمكانية تأسيسها. ونجد الأساس الكافي لتحقيق هذا الهدف في ذلك الحوار العميق بين النقاديين والتآويليين الرمزيين. فقد وجه بعض منظري النقدية أمثال آبل M. Apple وجورو H. Giroux وبويكوتز T. Popkewitz لانتقادات كثيرة إلى الاتجاهات

التأويلية الرمزية - السابق الاشارة إليها، وأوضحاوا أن هذه الاتجاهات في دراستها للمدرسة على المستوى الصغير، أى مستوى الواقع اليومية، أهملت تحليل البنى الاجتماعية الكبيرة التي تعمل المدرسة في إطارها. ومن ثم تصبح الأنثروغرافيا النقدية هنا محاولة في الربط (والتأليف) بين المنظور التأويلي - في اتجاهاته الثلاثة - والمنظور النقدي، وذلك انتلاقاً من تلك الانتقادات النقدية التي وجهت إلى هذه الاتجاهات التأويلية. صحيح أنه لم يطلق بعد مصطلح الأنثروغرافيا النقدية، ولم تقدم صيغة نظرية متكاملة لها، إلا أن أبحاثاً قد تمت في إطار النقدية ويمكن أن نطلق عليها هذا المصطلح باعتبار الخصائص التي تقدمها في هذه الدراسة. ومن أمثلة هذه الدراسات: دراسة بول ويليز (1976 P. Willis, 1985)، ودراسة أودمان (P. J. Odman, 1985) ودراسة آندي هارجريفز (Andy Hargreaves, 1978).

إن نشأة ونمو الاتجاهات التأويلية الرمزية الثلاثة داخل علم اجتماع التربية قد أعطى بحق زخماً قريباً للمدخل الكيفي - بصفة عامة - وتعاظمت إمكاناته في دراسة سسيولوجيا المدرسة. وقد أعطى الاتجاه النقدي في علم اجتماع التربية أبعاداً جديدة أيضاً في ذلك الاتجاه. وتقدّمت بذلك الدراسات العقلية التي هدفت إلى فهم وتحليل واقع الحياة اليومية في المدرسة، في إطار البنى الاجتماعية الكبيرة داخل المجتمع. وفي تواجد هذه الدراسات البحثية تجد حلولاً لتلك المشكلة المثارة حول ضرورة الربط بين علم اجتماع الظواهر الكبيرة وعلم اجتماع الظواهر الصغيرة... أى الربط بين دراسة البنى والمؤسسات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في المجتمع ودراسة التفاعلات والذرتبيات والأنشطة التربوية التي تقع في الحياة اليومية داخل المدرسة، أو بلغة أخرى كما يعبر عنها عبد السميع سيد أحمد (1990) بسؤاله الهام: ما العلاقة بين الاقتصاد التابع وما يدور من أحداث أو معانٍ أو تفاعلات في مواقف الحياة اليومية داخل مدرسه معينة؟

والدراسة الحالية تتصدى لهذه المشكلة بمحاكاة تقديم مدخل كيفي مسلحًا

بالنظريّة النّقدية .. وصولاً إلى الأنثروجرافيّا نقدية قادرة على الربط بين تحليلات الظواهر الكبيرة والظواهر الصغيرة، قادر على مساعدتنا في دراسة وفهم سيسولوجيا المدرسة المصريّة.

فما طبيعة هذا المدخل؟ وما أسمه النّظرية؟ وما خصائصه كنشاط في البحث التّربوي ودراسة المدرسة؟ وما إمكاناته في تناول واقعنا وحياتنا اليوميّة داخل مدارسنا في مصر؟ وما إمكاناته النّظرية والمنهجيّة في علاج مشكلة الربط بين التحليلات المسيسيولوجية التّربوية لواقع الحياة اليوميّة في المدرسة وللبني الاجتماعيّة في المجتمع الكبير؟

وتسعى الدراسة الحاليّة إلى تحقيق الهدف السابق، وتحاول الإجابة عن الأسئلة المذكورة. ويأتي ذلك من خلال عدة خطوات رئيسية:
أولاً : تحديد طبيعة منهج البحث في اجتماع التّربية، وطبيعة الأنثروجرافيّا النّقدية كمدخل بحثي، وموقعها بين مداخل البحث الأخرى في دراسة سيسولوجيا المدرسة.

ثانياً : عرض الرواقد أو الينابيع النّظرية التي تشكّل الأعمدة الأساسية لتأسيس الأنثروجرافيّا النّقدية من خلال مناقشة نظرية تصلّب بها إلى تأليف بين اتجاهات متعددة في منظور نقدى واحد : وهي التّفاعليّة الرّمزية والفينوميدولوجيّ، والأنثروميدولوجيّ، من جهة، والنّقدية من جهة أخرى، ثم وضع ما تتوصل إليه من تألف في صياغة نقدية يطلق عليها التّأوليه النّقدية.

ثالثاً : عرض الخصائص الرئيسيّة للأنثروجرافيّا النّقدية من خلال العرض النّقدى والحرار الذي تم في الخطوة السابقة.

رابعاً : عرض نماذج بعديّة لأنثروجرافيّة متعددة لتجسيد فكرتنا عن وجود أنماط متعددة للأنثروجرافيّا من جهة، ولتحقيق مزيد من الإبصاع للخصائص النّقدية الأنثروجرافيّة التي تم عرضها في الخطوة السابقة، من جهة ثانية.

خامساً: معالجة ضرورة وأهمية الأنثوجرافيا النقدية كمدخل كيفي لدراسة سيسولوجيا المدرسة المصرية. ثم أخيراً تأتى خاتمة البحث.

وتمكن أهمية الدراسة الحالية في أنها محاولة لتأسيس أنثوجرافيا نقدية - كمدخل كيفي بديل - لدراسة سيسولوجيا المدرسة المصرية ويهتم هذا المدخل البحثي بدراسة مشكلات تربوية في مدارسنا لم تثرها الأنشطة البحثية السائدة الآن. فهو مدخل يتجه إلى فهم ما يدور بالفعل في مدارسنا في حياتنا اليومية ويثير الحوار حول ما نسلم به من معطيات أصبحتنا نألفها ونتعامل معها وكأنها من طبيعة الأشياء داخل عالمنا التربوي فلا نسألها ولا نسأل عنها. فتنة معانى ورموز ومفاهيم رسخت في إذهاننا عن المعلم. التلميذ.. التحصيل .. التفوق .. اللغة .. الضبط.. الإدارة.....الخ. أليس من المهم الآن بعد أن تزايدت مشكلاتنا التربوية التي يطرو صراخنا منها على صفحات جرائدنا اليومية أن نسأل: ما المعانى والرموز السائدة في ثقافتنا داخل المدرسة المصرية - تلك التي توجه الفعل الاجتماعي في مراقبات الحياة اليومية هناك؟ أليس لنا أن نسأل عن طبيعتها وحقيقة رؤيتها ونعيد التفكير فيها؟ أليس لنا أن ندرس لنفهم كيف تتم وعلى أي نحو تتم عملية القرارات داخل حجرات الدراسة في مدارسنا؟ وما نمط القيادة فيها؟ وما ترقعات معلميها؟ وكيف يدرك أعضاء أو أطراف العملية التعليمية ما يحيط بهم من أفعال وانفعالات ومشكلات؟

كل هذه الأسئلة..... وغيرها من مشكلات سنعرضها فيما بعد.. وهي موضوع الاهتمام الذى تتجه إليه الأنثوجرافيا النقدية التى ندعوا إليها.

أولاً، الأنثوجرافيا النقدية هي منهج البحث

يهتم هذا الجزء من الدراسة - كجزء تمهدى - بمناقشة المفاهيم والفرضيات الفلسفية والمنهجية التى تعدد للباحث بداية معنى العلم الاجتماعى والتربوى والمدخل الكيفى والأنثوجرافيا النقدية . ولعل فى ذلك

أهمية كبيرة. حيث يلقى المنهو بوضوح على الإطار النظري الذي تتعلق منه الدراسة، هذا من جهة. ويرضح لنا على نحو تمييز ما نقصده بدايةً بالأثنوجرافيا النقدية من حيث طبيعتها ومن خلال مقارنتها بمداخل البحث السيولوجي للمدرسة، من جهة أخرى.

وعلى ذلك يدور الحوار في هذا الجزء أولاً: حول معنى وطبيعة منهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية لبيان أبعاده وتوضيح خصائصه. وثانياً: حول موقع الأثنوجرافيا النقدية بين المداخل الأخرى التي تهتم بدراسة المدرسة في علم اجتماع التربية.

١- طبيعة المنهج البحثي:

المنهج في العلوم الاجتماعية والتربوية ذو طبيعة اجتماعية بالضرورة. فالبحث العلمي ما هو إلا نشاط اجتماعي. وتتضمن هذه الطبيعة المنهجية في قصبيتين هامتين توردهما: أولاً: أن منهج البحث في أي شكل من أشكاله ذو أبعاد فلسفية وأيديولوجية. وثانياً: أي نشاط بحثي إنما يتم داخل جماعة علمية، يعمل من خلالها العالم أو الباحث، ويستمد شرعية وجوده العلمي بنفسه من خلالها، وفي إطار ما ارتكبه أو حدثته الجماعة من أبعاد فلسفية وأيديولوجية لما تقدمه من علم. وفيما يلى تناول هاتين القصبيتين.

أ- أبعاد فلسفية وأيديولوجية:

قد يستخدم مصطلح منهج البحث بمعنى محدد ضيق - في ممارستنا للعلوم الاجتماعية - لترضيع كيفية القيام ببحث معين، إلا أنه في معناه الواسع - وهو المعنى الذي نقصده هنا - يشير إلى العملية والمبادئ النظرية والإجراءات التي بها نطرق أو نتناول مشكلة ما بباحثين عن إجابة لها (1: 1975: R. Bogdan & S. Taylor) وهذا التعارف يتضمن أن فئة من الاهتمامات والأفتراضات والأهداف والنظريات والإجراءات البحثية تأتى كوحدة واحدة - على قدر معين من الانساق وهي ما نطلق عليها

المنهج. وقد تكون الافتراضات وال المسلمات والنظريات معلنة أو معلومة في هذا النسق. ويتضمن هذا التعريف أيضاً أن حوارتنا حول مناهج البحث هي الأخرى حوارات حول مناقشة الافتراضات والنظريات وطريقة التناول وأن أي مناقشة لهذه المكونات هي مناقشة في صميم فلسفة العلم الاجتماعي. ويوضح ذلك رأى ريست بقوله:

عندما نتحدث عن مناهج بحث كيفية أو كمية فنحن في الواقع إنما نتحدث عن هنات متراقبة من الافتراضات وال المسلمات عن العالم الاجتماعي، وهي هي جوهرها الافتراضات و المسلمات فلسفية، ابستمولوجية وانطولوجية، وأيدلوجية. وهذا يعني أن قضية المنهج مسألة أكبر من كونها مسألة هنية تتعلق بجمع بيانات أو معلومات عن ظاهرة ما ندرسها . (Ray C. Rist, 1977: 43)

والبحث التربوي لا يخرج عن هذا الإطار. فهو نشاط اجتماعي يقوم على مسلمات فلسفية وأيديولوجية ينتج عنها بالضرورة رؤى فكرية توجه الباحث إلى فهم الممارسات التربوية داخل حجرة الدراسة والمدرسة وهذه الرؤية لها أهمية حيوية في النشاط البحثي، فهي التي تحدد مجال وطبيعة العلاقات التي يشملها البحث، وهي أيضاً التي تحدد الطريقة التي ينظر الباحث من خلالها إلى مهمة التغيير في المدرسة، ووجهة التغيير وكيفية حدوثه.

بـ- جماعات علمية:

و فكرة أن البحث الاجتماعي يتم في إطار أبعاد فلسفية واجتماعية و يأتي كمنظومة علمية من الاتجاهات والافتراضات والنظريات والإجراءات تتنقلنا

بالضرورة إلى فكرة أخرى هامة مرتبطة بها وهي فكرة الجماعة العلمية Scientific Community . ذلك أن الانجاه العلمي لا يعيش ولا يمارس بغير جماعة علمية تؤمن به . وأن التفاعل الاجتماعي بين مجموعة معينة من العلماء هو الذي ينمي ويدعم ما يؤمنون به من اتجاه أو منظور علمي - مجموعة المعايير والأعراف والسلمات والأهداف واللغة المشتركة .

والنظرة إلى العلم من خلال مفهوم الجماعة العلمية هي التي تمكنا من فهم الطبيعة الاجتماعية للبحث . والعمل الذي قدمه توماس كون (T. Kuhn) يبين أن الجماعات العلمية المختلفة داخل المجال الواحد تختلف فيما تملأه من سلمات وطرائق وإجراءات . وكل مجموعة بما تملأه من هذه الأشياء تشكل بنفسها بيراديم Paradigm أو منظومة علمية خاصة Disciplinary Matrix . وحيديما يتحقق طالب البحث المبتدئ . بأى جماعة علمية معينة فإنه يتلقى التدريب من خلال مشاركته في لنشطتها العلمية والتدريبية - دراسة مقررات ومراجع علمية . وما أن يستدخل سلمات الجماعة وأفتراضاتها ورؤيتها العلمية ويظهر نجاحا في ممارسة ذلك فإن الجماعة تنصبه حينئذ باحثاً عضواً معترفاً به داخل الجماعة .

وتصبح سلمات الجماعة وطرائفها وأولوياتها هي طريقة الباحث نفسه في رؤيته للمشكلات المحيطة به والتفكير فيها والشعور بها والسلوك إزاءها . ويسرى كون هذه العملية بالطبع الاجتماعي العلمي للباحث .

ويمكن بسهولة التعرف على الفروض الأساسية التي يقوم عليها أي بيراديم (أو منظومة علمية) لجماعة أو مدرسة علمية معينة، من خلال تحليلاً للخصائص الأساسية التي تنسم بها الأفعال البعدية . إذ أن كل عمل بحثي هو نموذج Exemplar يجسد افتراضات الجماعة وتوجهاتها وتوقعاتها وهو ما تعتمده الجماعة على أنه عمل علمي ومشروع . ومن خلال النماذج (الأعمال) التي تنتجهها الجماعة يتعامل الباحث نمطياً مع العلم وعلاقته

بالمشكلة. بل ترتعانه نحو حل المشكلة، كما تجعل الباحث يشعر بكل ثقة أن ما يفعله هو العلم وما يخالفه ليس علمًا.

لن قوة وخطورة هذه الافتراضات وال المسلمات والرؤى النظرية التي يستدلالها الباحث إنما تكمنان في كونها لا تظهر سافرة في مجريات البحث، ومع ذلك فهي تحدد التقاليد والمواصفات البحتية والنتائج (T. Popkewitz, 1981).

الخلاف إذن بين مداخل البحث التربوي وارد. وتعدد هذه المداخل مشروع. والخلاف أو التعدد لا ينشأ حول المسائل الفنية المتعلقة بالمدرسة، أو العمليات التربوية داخل المدرسة، إنما هو في صميمه خلاف حول الأسس الفلسفية الأيديولوجية المحددة لطبيعة المدرسة وطبيعة العمليات التربوية داخلها ورؤيتها العالم أو الباحث إلى الكون والمجتمع والحياة من حوله.

وفي صورة ما سبق، فإن المدخل الكيفي – الأنثوغرافي – الذي يهدف إلى فهم المدارس عن قرب ومن منظوراتها الداخلية من حيث هي أنساط مركبة من التفاعلات الاجتماعية، هو ملائق بحثية ذات مضمون فلسفية ولاجتماعية وأن الدراسات الأنثوغرافية ليست مجرد مجموعة من الأساليب والإجرامات – كالملحاظة المشاركة أو المقابلة العميقـة... الخ – وإنما هي كذلك تعبير عن تقاليد ورؤى نظرية مغایرة لما هو مأثور من تقاليد بحثية أخرى.

وعلى هذا يختلف هذا المدخل – الأنثوغرافي عن المدخل الوضعي في دراسته للمدرسة. ذلك المدخل الذي يسعى إلى إدراك الحقائق وتفسير الأسباب الظاهرة في المشكلات المدرسية، مع اهتمام قليل أو معدوم بذاتية الأفراد المشاركون في الظاهرة موضوع الدراسة. فالظواهر الاجتماعيـة كما ينصع دور كايم حقائق أو أشياء، تمارس تأثيرا خارجيا قهريا على السلوك الإنساني (E. Durkeim, 1938: 14).

ويمكن القول بصفة عامة إنه يوجد فريقان يكتونان نظرين من الجماعات العلمية: الوضعيون والكيفيون. يتناول كل منها مشكلات مختلفة ويترقبان إجابات مختلفة كذلك. وكل منها يعتمد بالضرورة مناهج بحث مختلفة. فالوضعيون يبحثون عن إدراك Perception الحقائق Facts الماثلة أمامنا. ونشاطهم البحثي يركز على تفسير هذه الحقائق تفسيراً مطبياً - علياً Explanation بغض النظر إلى أي القوانين Low - Like العلمية الحاكمة للظاهرة. ويعتمدون على أدوات مثل الاستبيانات والاختبارات وطرائق في التحليلات الإحصائية تنتج بيانات كمية تسمح للباحث أن يبرهن إحصائياً على علاقات أو متغيرات محددة إجرانياً.

أما الكيفيون فإنهم يبحثون من جهة أخرى عن فهم Understanding الخبرة الإنسانية الحية Human Experience في الواقع الاجتماعي البورمية ونشاطهم البحثي يدور حول التفسير التأويلي، أو التفسير القائم على الفهم Interpretation للسلوك الإنساني من الداخل - المعانى والمفاهيم والتعريفات والإيماءات - وذلك بغض النظر إلى القواعد Rules الحاكمة للسلوك. ويعتمدون على طرائق مثل الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقية، والوثائق الشخصية، التي تنتج بيانات انتوجرافية (وصفيّة كيفية) تمكن الباحث من رؤية العالم كما يراه المشاركون في الخبرة الإنسانية موضوع الدراسة.

نعن إذن لعام مدخلين بحثيين. كل مدخل منها يعبر عن منظومة علمية ذات أبعاد فلسفية ولابيدولوجية ولغة معينة، خاصة به وكل مدخل يتبع وينجذب في مجموعة علمية تراه هو العلم. وترى ما يدرسه من مشكلات هي المشكلات الجديرة بالبحث والدراسة.

إذا كانت المناقشة السابقة قد تناولت الطبيعة الاجتماعية لمنهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربية بصفة عامة لبيان هذه الطبيعة الاجتماعية فإن وضع الانتجرافيا النقدية كمدخل كييفي بين المداخل المختلفة التي

تدرس المدرسة هو خطرة منهجية تساعدنا على فهم خصائص الانثوغرافيا النقدية في علم اجتماع التربية. وهي الخطرة التالية التي سنتناولها بعد.

٤- الأنثوغرافيا النقدية بين المداخل الأخرى:

ترك الآباء الثلاثة لعلم الاجتماع العام، ماركس وفبر ودوركايم، بصماتهم القوية والمؤثرة على علم اجتماع التربية. ورغم اختلاف توجهاتهم الفكرية الثلاثة ورغم عدم ارتباطها بالتربية كموضوع مباشر - باستثناء دوركايم - إلا أنها اشتركت في ثلاثة عناصر رئيسية أثرت على حركة البحث والتنظير التربوي: أولاً: النظرية إلى التربية كمؤسسة اجتماعية كبيرة - مع تجاهل ما يدور من ديناميات وتفاعلات يومية داخل مؤسسات العمل التربوي. ثانياً: وضع التربية كمؤسسة اجتماعية بين مؤسسات المجتمع الكبير، ودراسة ما بينها وبين هذه المؤسسات من علاقات ومشكلات (مشكلات الاقتصاد السياسي - ماركس، ومشكلات البيروقراطية - فبر، ومشكلات النظام السياسي Polity - دوركايم).

ثالثاً: النظر إلى ديناميات التغيير التربوي على أنها تكمن في علاقة التربية بمؤسسات المجتمع. (فالنغيير بالنسبة لماركس يمكن في العلاقة الديالكتيكية بين التربية كبناء فوق وعلاقات وقوى الانتاج في المجتمع كبناء تتعنى. وبالنسبة لفبر يمكن التغيير في ديناميات العلاقة بين التربية وبنيمة البيروقراطية في المجتمع. وبالنسبة لدوركايم يمكن في علاقة التربية بـ نظام الدول السياسي).

واختصاراً لقد أرسى هؤلاء الآباء الثلاثة توجهات نظرية عامة أثرت على ما نشأ بعد ذلك من جهود في التنظير تلخص فيما يلى:

أولاً : كانت جهود التنظير في علم اجتماع التربية أن تحصر - في رؤيتها إلى المدرسة - في اتجاهين رئيسيين إما في اتجاه لوم المدرسة على ما تقوم به من إعادة بناء بنية التفاوت الاجتماعي والثقافي - مجموعة النظريات الراديكالية - وإما في اتجاه تهذبها على ما تقوم به من استجابة

لطلاب المجتمع من العماله ولناحة فرص الحراك الاجتماعي - مجموعة النظريات الوظيفية - (انظر حسن البيلاوى ١٩٨٦). معنى ذلك أن العلاقة بين المجتمع والتربية - في كل هذه النظريات، هي علاقة هيملة في اتجاه واحد: إما هيملة علاقات وقوى الانتاج، أو هيملة البرورقراطية، أو هيملة نظام الدولة السياسي. وكما يقول عبد السميع سيد أحمد إن مثل هذه الرؤى قد أخذت التربة والعمل التربوي داخل المدرسة لبني قاهرة للإنسان ودمرت كل هامش للمبادرة والابتكار لما يمكن أن يقوم بها الناس - في حياتهم اليومية (عبد السميع سيد أحمد ١٩٩٠: ٤٤، ٦٣).

ثانياً : دارت النظريات في علم اجتماع التربية أيضا حول تحليل البني أو الطواهر الكبيرة Macro في المجتمع .. أي حول علاقة المدرسة بالبني الاقتصادية الثقافية، أو البرورقراطية، أو السياسية في المجتمع. ومن شأن التركيز على تحليلات البني الكبيرة أن أبعدت النظريات عن فهم ما يدور داخل المدرسة - تحليل العمليات التربوية في واقع الحياة اليومية.

على أنه لا ينبع أن نكرر أهمية هذه النظريات التربوية في علم اجتماع التربية. فقد قدمت تحليلا عقلانيا لما يمكن أن يؤثر على التربية من قوى، ولما يمكن أن يتدخل في تشكيل نفسية وعقلية الإنسان عامه وأمدت المصلحين بما يمكن أن تعتبره فهما للأسباب البنوية خلف الظاهر.

وعلى أي الأحوال، مهما كان درجة الصحة أو الخطأ أو درجة المنفعنة أو الضرر في هذه النظريات إلا أنها لم تشكل يوما عالما ساندا أو مسيطرها أو عاديا normal Science بلغة توماس كون - وذلك لأسباب اجتماعية سياسية (حسن البيلاوى ١٩٨٧) إن ما سيطر على حركة البحث التربوي هو المنهجية الأمبريقية ذات التزعزعات التجزئية البعيدة عن الاتجاهات النظرية سابقة الذكر، حدث ذلك في الغرب، (M. Archer 1982: 235) وحدث ذلك أيضا في مصر وببلادنا العربية، فقد سيطرت نماذج البحوث الأمبريقية الوضعية على معظم أنشطة البحث التربوي في معاهدنا التربوية (كمال

نجيب ١٩٨٦ ، محمود أبو زيد ١٩٩٠ ، ١٩٨٦) وظللت كذلك - مهيمنة - بفضل هيمنة الجماعة العلمية التي سيطرت على هذه المعاهد (كمال نجيب، ١٩٨٦) ، فيما قامت به من عمليات تنشئة اجتماعية علمية لأجيال متعددة من الباحثين المصريين، حتى كان نموذج العلم الاميريقي أن يbedo أمامنا وكأنه النموذج العلمي الوحيد أو نموذج العلم المنشور.

ظهرت الأبحاث الأميركيّة في علم الاجتماع التربوية كأبحاث ارتباطية فتحت البناء الاجتماعي إلى جزئيات مفككة تبحث عن علاقات إحصائية تربطها فجاءت رؤية النظام التعليمي أو المدرسة في شكل مخطط نمطي وفق نموذج المدخلات - المخرجات الذي يتعامل مع حياة الناس وتاريخهم باعتبارها عوامل مفككة أو متغيرات جزئية - أو ذرية. فعوامل المدخلات، أو بلغة أخرى للمتغيرات المستقلة، هي عادة ما تشمل الطبقة، والنوع، وقدرات التلاميذ، وكفاءة المعلمين واتجاهاتهم، وحجم المدرسة وحجرات الدراسة. حتى إن الطبقة كمفهوم يشير إلى نشاط إنساني كلّى عوامل وكأنه مجموعة من الخصائص الفردية تخص الدخل وعد أفراد الأسرة وحجم المنزل وعدد الحجرات والملكية الخ. أما عوامل المخرجات، أو المتغيرات التابعة، فتشمل الهيكل المعرفي، والمسار المهني للتلاميذ، والحصول على الوظائف، والمكاسب الوظيفية ودخل التلاميذ بعد التخرج. والمهمة الأساسية لهذا النموذج النمطي هو توجيه البحث لقياس العلاقات الارتباطية بين المتغيرات أو المدخلات والمخرجات (H. Mehan 1978) ، أما العمليات التربوية فقد صارت صندوقاً أسوداً أو إطاراً فارغاً، تظهر صورته الصماء عند تقاطع أسمهم المدخلات والمخرجات فيه، ولا يوضح لنا شيئاً مما يدور بداخله من عمليات تربوية وتفاعلات اجتماعية (M. Archer 1982: 236).

وحتى تلك البحوث الأميركيّة التي تناولت المتغيرات المدرسية كعوامل رئيسية في معادلاتها الارتباطية، التي تربط خلقيّة التلاميذ بالمدرسة وبنجاحهم فيما بعد، مثل البحث المشهور الذي قدمه جينكز وزملاؤه (C.)

(Jencks et al) لم تقترب من المدرسة اقترباً مباشراً ليحس بعض الحياة فيها، بل تعاملت معها وما يدور فيها باعتبارها عدداً من المؤشرات الدراسية: عدد الكتب في المكتبات، التجهيزات المعملية، آراء المدرسین والمديرين واتجاهاتهم نحو التلاميذ والمدرسة. ومثل هذه المنهجية يقدر ما أفادتنا في التعريف على مشكلات هامة، إلا أنها غيبتنا في الخطوط والدوائر والمعاملات الإحصائية. وابعدتنا عن فهم حقيقة الحياة اليومية داخل المدرسة وغيبت عنا بعض التفاعل الحى في حجرات الدراسة والأروقة والمكاتب والمحظى وتوزيع المعرفة وعلاقات التفرد.

وإذا أردنا دراسة تأثير مثل هذه المتغيرات بحق فعلينا – كما يقول ميهان – أن ترى كيف تعمل جميعها في الموقف التربوى المعاش وإذا أردنا أن نعرف العلاقات الارتباطية بين مجموعة عوامل من المدخلات مثل الطبقة الاجتماعية أو اتجاهات المعلمين ومجموعة عوامل أخرى من المخرجات (أو اللوائح التربوية) مثل التحصيل المدرس أو المسار المهني لللاميذ فإنه يجب حيلتنا أن نضع العمليات التي تشير إلى ارتباط هذه المتغيرات موضوع دراسة في التفاعل اليومى بين المشاركين الفاعلين في مواقف الحياة المدرسة (M. Mehan 1978: 34 - 35).

ونقد ميهان السابق يوجه أنظارنا إلى أهمية دراسة الحياة اليومية من داخل المدرسة. فليست النظريات الكبيرة ولا ما ينشأ عنها من بحوث أمبريقية ارتباطية قادرة على النفاذ إلى جوهر وطبيعة العملية التربوية: قد تعطى لنا البحوث الامبريقية تفسيرات منطقية (سببية) تجيب عن لماذا في صورة صياغات إحصائية ارتباطية، وكلنها لا تستطيع أن تقول لنا كيف تعمل المتغيرات داخل العملية التربوية، ولا تقدم لنا فهما لما يحدث في إطارها بحيث تتعامل معه وتغيره وتوثر فيه بوعى.

إن المدخل البخن البديل لدراسة المدرسة – الذي تقدمه الدراسة العالية – هو الأنثropolitica النقدية التي تهتم بدراسة الظاهرة دراسة كيفية حلية في إطارها الزمانى والمكاني. وفي الجزء الثالى نتناول بالتحليل هذا المدخل.

ثانياً، روافد نظرية

يهم هذا الجزء من الدراسة بتقديم عرض البنابيع النظرية التي تقوم عليها محاولتنا هنا في تأسيس الأنثوجرافيا النقدية - كمدخل كيفي - لدراسة المدرسة. أما البنابيع والروافد التي نهتم بها فهي تمثل في أربعة اتجاهات نظرية: التفاعلية الرمزية، والفيتومنولوجى، والأنثوميترولوجى، والتاؤيلية النقدية. والاتجاهات الثلاثة الأولى تكون - من وجهة نظر البعض - مظلة يطلق عليها العلم التأويلي الرمزى أما التأويلية النقدية هنا فهى محاولة تأليف بين تقاليد العلم التأويلي الرمزى وتقاليد العلم النقدى - تتم من خلال جهد نقدى وحوار نعرضه فيما بعد.

وتسعى الاتجاهات السسيولوجية الثلاثة (التي يطلق عليه التأويلية الرمزية) - جميعها - إلى فهم المظاهر على المستوى الصغير، مستوى وقائع الحياة اليومية .. وتعتمد على منهجية البحث الكيفي على اختلاف أنماطها. وقد تعااظم وجود هذه الاتجاهات الثلاثة خلال عقدى الستينات والسبعينات من هذا القرن لأسباب سياسية واجتماعية عالمية (حسن البلاوى ١٩٨٧) وتشترك هذه الاتجاهات الثلاثة معاً في نقد الاتجاهات الوصعنة الأمريكية في علم الاجتماع، وعلم اجتماع التربية وكذلك في نقد النظريات الكبرى التي مالت في تنظيراتها نحو تشبيهن للبنى الاجتماعية وتحتيم السلوك الإنساني بهذه البنى. كما تتفق هذه الاتجاهات على أن الإنسان الفرد نشط في تأويله لما يحيط به من أحداث وأن الإنسان هو بانى هذا العالم وأن إجراءات التفسير التأويلي في البحث لا غنى عنها لفهم العالم. وأن المقولات الموضوعية والاجتماعية هي اشكاليات ويجب أن تعامل كذلك (J. Eggleston 1973: and Lois Foster 1967: 3)

أما العلم النقدى فهو في صميمه نشاط نقدى للمفاهيم والمقولات والأفكار في سبيل وعي يقود إلى خطاب للتغيير الاجتماعي وتحرير الإنسان (كمال نجيب ١٩٨٦: ٧١-٧٣).

وفيما يلى نعرض بياجراز للتفاعلية الرمزية، والفيديو ميدروجي، والأنثوميودولوجى، والذاؤبليه النقدية . والهدف من هذا العرض ليس فقط التعريف بهذه الينابيع التي تعبر عن اتجاهات نظرية جديدة في علم اجتماع التربية بل أيضا إلقاء الضوء على ما تطوى عليه هذه الاتجاهات من امكانات نظرية - أو سلبيات - من وجهة النظر النقدية . ونجد - بالطبع - في العرض والمناقشة والعوار الندى استراتيجية منهجة للأثولوجرافيا النقدية - التي نسعى إلى تحديدها بعد ذلك .

١- التفاعلية الرمزية *Symblic Interactionism*

والتفاعلية الرمزية تشير إلى مدرسة شيكاغو Chicago School والمصطلح الأخير يشير إلى مجموعة من علماء الاجتماع الذين يعلمون ويدرسون في قسم علم الاجتماع في جامعة شيكاغو في الفترة من ١٩٢٠ - ١٩٣٠ وكان هذا المصطلح يطلق كصفة على كل من ارتبط بأعمال هؤلاء العلماء والدارسين وقد ظهر مصطلح التفاعلية الرمزية بعد ذلك على يد بلومر Herbert Blumer أحد علماء مدرسة شيكاغو عام ١٩٤٧ وذلك تركيزا على الطبيعة الاجتماعية والتفاعلية للحقيقة الواقعية .

ويتفق أعلام التفاعلية الرمزية حول نشأة الرموز وابتهاج الذات خلال التفاعل الاجتماعي . والاهتمام بدراسة الحالة سواء كانت فردية، أم جماعة اجتماعية، أم مجاورة سكنية، أم مجتمعا محليا (Willey 1979).

كما انفقوا حول الاهتمام بدراسة التفاعل في السياق الاجتماعي والاهتمام كذلك بمبدأ الكلية ، وهو مبدأ أساسى في المنهج الكيفي عامه ، يرى أن السلوك يمكن دراسته دراسة مفيدة في ضوء الموقف الذى ينشأ عنه ومن خلاله هذا السلوك (10: Bogdan & Biklen 1982) والأعمال التي قدمها الرعيل الأول فى مدرسة شيكاغو ما زالت تعتبر من الاعمال الهاامة التى تقدم نماذج لا غنى عنها فى كيفية التحليل الكيفي للظاهرة وفنيات الدراسة والتحليل معا . ومن أهم أعلام هذه المدرسة نجد هيربرت بلومر H. Blumer ، ووليام

توماس W. Thomas ، وايفريت هوس E. Hughes ، وموارد بيكر H. Becker .
وبلانش جير B. Geer.

وكانت أعمال ويلاردوالار Willard Wallar من الأعمال الرائدة لهذه المدرسة في علم اجتماع التربية فكان «الار» واحداً من تلاميذ وعلماء قسم الاجتماع بمدرسة شيكاغو. وكانت توجهاته الفكرية في علم اجتماع التربية أميريكية، ولكنها منذ النزعة الكمية وهي مؤسسة على الانخراط المباشر في العالم الاجتماعي. ومن أعماله الرائدة (Sociology of Teaching) 1932) وأهمية هذا العمل لا ترجع فقط في تطبيقه لمفاهيم وفنون مدرسة التفاعل الرمزي على دراسة التربية، بل ترجع أيضاً إلى أنها إسهامه فذة في تعميم علم اجتماع التربية نفسه.

واستخدم «الار» المقابلات العميقية، وتاريخ الحياة، واللاحظة المشاركة، وسجلات الحالة، والخطابات، والوثائق الشخصية، ليتمكن من وصف العالم الاجتماعي للمعلمين. وقد كانت نقطة الانطلاق في دراسته أن التلاميذ والمعلمين ليسوا كائنات بلا أرواح، وليسوا آلات تعليم أو تعلم .. فهم جموعاً كائنات بشرية، يرتبطون معاً في عملية معقدة من آدميين يعيشون سوية ويمارسون حياة إنسانية وأنشطة اجتماعية (Willard Waller 1932: 1).

كان هدف «الار» هو مساعدة المدرسون على تربية نظرتهم إلى داخل الحياة المدرسية. ومن ثم كان عليه أن يكون واقعاً وعيانياً. والعيانية هي تقديم الظاهرة بطريقة لا تفقد إلى الخصائص النوعية للشخص أو الأشخاص موضوع الدراسة ... ولا تفقد الحقيقة الإنسانية الداخلية للموقف (Ibid: 11).
ومن أهم المفاهيم التي اعتمد عليها «الار» في دراسته الواقع المدرسة من الداخل مفهوم تحديد أو تعريف الموقف ومفهوم التفاعل المتبادل وهم مفهومان رئيسيان في مدرسة التفاعل الرمزي.

أما مفهوم تحديد أو تعريف الموقف، فقد صكه ولIAM توماس واستخدمه «الار» ليبين أن الناس يخبرون ويحددون المواقف قبل أن يفطروا

أى شيء إزاءها. وهذه التحديدات هي ما تحيل المواقف إلى مواقف حقيقة .. واقعية أمامنا.

أما مفهوم التفاعل المتبادل فقد صكه كولي واستخدامه والار ليشير إلى أن المعرفة الإنسانية تتم من خلال تفاعل درامي بين أطراف متعددة والموقف الاجتماعي شبيه بـلعبة تنس فاللاعب يحتاج دائماً إلى لاعب آخر في الجهة المقابلة ليعيد الكرة. فالفرد الواحد لا يمكن أن يلعب التنس وحده، وكذلك الحال بالنسبة للنمو الإنساني والفهم الاجتماعي.

ومن أشهر الدراسات التي تمت في إطار التفاعلية الرمزية في علم اجتماع التربية - بعد دراسته والار هي دراسة فلييب جاكسون P. Jackson 1968 التي انتهت إلى أهمية دراسة الرسالة المضمرة وليس المعلنة في عملية التطبيع الاجتماعي للتلاميذ داخل المدرسة. وقد ساهمت هذه الدراسة في صك مصطلح المنهج الخفي بعد عشر سنوات من نشرها.

وتعتبر أعمال وود هي الأخرى من الأعمال الهامة في علم اجتماع التربية في إطار التفاعلية الرمزية. وعمله الذي قدمه عام 1983 Peter Wood يعتبر مرجعاً رئيسياً - لا غنى عنه - في فهم الأسس النظرية والفتية وبعض نماذج العمل الهامة في هذا الاتجاه.

ولا ينكر أحد تأثر أعمال هذه المدرسة وخاصة الأجيال الحديثة بالاتجاه الفينومينولوجي. فقد أخذ بلومر بالفكرة الفينومينولوجية القائلة بأن الخبرة الإنسانية ليست شيئاً طبيعياً أو خاصية طبيعية في الشيء إنما هي بالأحرى، تصنع وتنتقل وتتصق بالأشياء: الجماد، أو الناس، أو المؤسسات أو الأحداث . (Bogdan & Biklen 1982 : 4 - 5).

ومن أهم الدراسات التي يجب أن نتجاهلها للرعي إلى الحال من هذه المدرسة دراسات هنرى Juled Henry 1957 and 1963 في تحليله كيف يتواصل الناس وعلاقتهم بثقافتهم. وكذلك دراسات جوفمان E. Goffman 1961 & 1959 عن تشكل الذات، وتقديمها في دراما الحياة اليومية.

٤- الفينومينولوجي Phenomenology

الفينومينولوجي، أو كما يترجمها البعض بالظاهراتية، اتجاه فكري يهتم بفهم الأشياء كما تبدو لنا. ومن ثم يوجه عناية الباحثين إلى فهم معانى الأحداث والتفاعلات الاجتماعية للناس العاديين في ممؤسسات محددة، وعلم الاجتماع الفينومينولوجي في التربية قد تأثر بأعمال هوسرك E. A. Shutz Husserl وألفرد شوتز .

والفكرة الرئيسية في أعمال هوسرك هي فكرة عالم الحياة وهي تشير إلى العالم الواقعى الملموس لخبرة المعاشرة للفرد. وهو موضوع علم الاجتماع الفينومينولوجي (زيتب شاهين ١٩٧٨: ٤٦). وخبرة الأفراد العاديين لهذا العالم هو ما يطلق عليه هوسرك الاتجاه الطبيعي والمصطلح يعني أننا نعيش في هذا العالم ونقبله دون ارتياح أو تساؤل .. فقد أجبينا على الوجود فيه كما هو. وما يراه الناس أنه واقع فهو كذلك واقع ويسمى هوسرك هذا الواقع الواقع الأساس (المراجع السابق).

أما شوتز فيرجع له الفضل في نقل هذه الأنكار إلى ميدان علم الاجتماع وقد ركز شوتز على دراسة فهم الأفراد أنفسهم لعاليتهم الاجتماعي المحيط، واهتم بتوجيهه التحليل الاجتماعي إلى وقائع الحياة الاجتماعية لفهم التفسيرات التأويلية التي توجه الناس وأفعالهم ولذلك أصبح التوجه الأساسي للفينومينولوجي هو فهم ووصف المعانى الذاتية للفعل الانساني (Dale 1973: 167) .

ويتعلق المدخل الفينومينولوجي في علم اجتماع التربية من الترجمة السابقة بصفة عامة. ونمة ملاحظة منهجية هامة: أننا في ملاحظتنا لما يدور في حجرة الدراسة أو داخل المدرسة قد نعاني صعوبة في إدراك ما يحدث وذلك بسبب الفتنا لهذه الأحداث حتى أصبحت من المسلمات لدينا. ولذلك فعملية الملاحظة تحتاج إلى مهارة ولراحة وجهد وخياال سيسiological قوى ليوقف نظرتنا التقليدية المعتادة إلى الأشياء داخل حجرة الدراسة (Wax 1972: 10).

ويترتب على الملاحظة المنهجية السابقة أن الباحث يجب ألا يزعم أنه يعرف ماذا تعنى الأشياء - التي براها - بالنسبة للناس موضوع الدراسة (Douglas 1970) فالباحث عليه أن يبدأ بالصمت. وهذا الصمت هو محاولة معرفة ما الذي يجب أن نقوم به حتى نعرف ما الذي يحدث ويرى جاكسون على ضرورة التزام الصمت عند بداية الملاحظة. فقد ترى طفلًا داخل حجرة الدراسة وحيثند تقول - أو تعتقد - أنه يلعب أو يدرس. ومن وجهة نظر جاكسون أن كلا الوصفين خاطئ، وهو نوع من فرض مقولاتنا المعرفية كملاحظتين على أنشطة الأطفال. وقد لا تكون أنشطتهم بالنسبة لأنفسهم كذلك. الباحث إذن عليه أن يتوقف عن اصدار أي أحكام تصف ما يقوم به التلاميذ بالفعل ثم يقوم بإجراء ملاحظة عميقه، وبعد ذلك يسألهم ماذا يفعلون؟ وما الذي يتعلمونه؟ (P.Jackson 1968).

وثمة مفهومان هامان في الفكر الاجتماعي الفينومينولوجي: وهما مفهوم بناء الواقع ومفهوم تحديد أو تعريف الموقف. وهذا المفهومان من المفاهيم أو المبادئ التفسيرية في هذا الاتجاه.

ومبدأ بناء الواقع يشير إلى أن الإنسان فاعل نشط ويان لعالمه فالفينومينولوجيون يرفضون النظر إلى الإنسان على أنه سلى، أو مجرد متنق لعالمه. ولذلك فالباحث الفينومينولوجي يجب أن يدرس العمليات التي من خلالها يقوم الأفراد بتفسير عالمهم وتوليد معانيهم عن حياتهم المعاشرة.

أما مبدأ تحديد، أو تعريف، الموقف، فهو مشابه لمبدأ بناء الواقع. ويعنى التركيز على فهم طبيعة الموقف الذى ينخرط فيه المشاركون، والسلوك الانساني داخل هذا الموقف يتعلق بالمعانى التى تعددت موقفيا اثناء التفاعل وذلك من خلال الخبرة المشتركة لكل المشاركون (Dale 1973).

وتتحدد معانى الموقف من خلال التفاعل بين تاريخية الفرد وتاريخية الموقف نفسه. فالموقف سابق على الأفراد وله تاريخه وظروف حياته الخاصة، ويتحتمن ذلك أن طريقة الأشخاص فى تحديد الموقف وكذلك

المعانى التى يلخصونها بهذا الموقف لم يتم اختيارها من بين عدد لا متناه من الاختبارات، بل هى مقيدة بمساحة من الافتراضات المسبيقة التى احصرنها الأفراد إلى المواقف كم المنتجات لتاريخهم الشخصى ذلك أن الناس يحملون دائمًا معهم ثقافتهم . ولا يدركونها وراء ظهورهم إذا انتقلوا من موقف إلى آخر (Libid).

معنى ذلك أن تحديد أو تعريف الموقف داخل حجرة الدراسة إنما يتم من خلال التفاعل بين تاريخيه الموقف المدرسى وتاريخيه الداخلين فيه كل حسب ثقافتهم . وهذا التفاعل بين تاريخيه الأفراد هو الذى يضع القيد على تحديد الموقف المدرسى.

ونستنتج من ذلك أن عملية تحديد الموقف وأن كانت تتم فى إطار هذه المحددات التاريخية، من وجهة النظر الفينومينولوجية، فإن ثمة أشياء أخرى هامة قد تم تجاهلها وتدخل فى تحديد الموقف . ومن بين المحددات الهامة تلك اللوائح القانونية على سبيل المثال ، وهى الجانب البنيوى الرسمى فى المدرسة، وكذلك هناك القوة وبنية توزيع النفوذ داخل المدرسة، وتتجاهل هذه المحددات البنيوية من شأنه أن يحصر عملية التحليل للموقف فى إطاره اليومى وعزله عن المؤثرات البنيوية التى يتم التفاعل فى إطارها.

وديل ودوجلاس وايزلاند من علماء اجتماع التربية الفينومينولوجيين المتأثرين بالفكر الماركسي . وقد انتبهوا إلى مسألة توزيع القوة داخل حجرة الدراسة وتأثيرها فى عملية تحديد أو تعريف الموقف . فمن وجهة نظر ايزلاند أن المعانى الرمزية والبنى المعرفية والوجودانية - مثلها مثل الأشياء العادي تمامًا - توزع اجتماعياً ويطرق مختلفة . وتثير هذه النقطة مسألة علاقات النفوذ فى عملية التوزيع هذه كذلك للتفاوضات نفسها فهى تتم تحت تأثير قواعد مختلفة .. وفي إطار بنى رسمية (G. Esland 1972) . وبانخال بنية القوة فى الموقف كعامل محدد يمكن الربط بين التحليلات الفينومينولوجية والتحليلات البنيوية فى المجتمع والتأليف بينهما.

٤- الانثوميتوولوجي Ethnomethodology

الانثوميتوولوجي اتجاه لا يشير إلى نظرية معينة. كما أنه لا يشير إلى طريقة محددة في جمع البيانات والمعلومات، إنه بالأحرى اتجاه يشير إلى الحياة اليومية كموضوع للبحث، ويهم بالتحليل المисلوجي لها (Bogdan & Birken 1982: 37).

ومن أعلام هذا الاتجاه نجد جارفينكل H. Garfinkle، وسيكوريل Cicourel و Zimmermann D. Zimmerman وأوكيف D. Okeefe ومن أهم أعلام هذا الاتجاه في علم الاجتماع التربوي نجد ميهان H. Mehan وهيمان R. Heyman وكان سيكوريل اهتمامات تربوية كذلك.

جارفينكل هو واضع المصطلح. ويقول أنه توصل إليه حينما تأمل بعض المصطلحات مثل Ethnobotany، ethnomedecine، ethnomusic على سبيل المثال فإنه في حالة المصطلح الأول فإن الموضوع الأساسي هو علم النبات الذي يتعلق بشكل أو بآخر بقدر من المعرفة أو الفهم خاص بجماعة معينة، أي بطريقة هذه الجماعة في فهم أمور النباتات التي لديها. وعلى غرار مثل هذا المصطلح وغيره من المصطلحات الشبيهة سك جارفينكل مصطلح ethnomethodology ليشير به إلى أساليب وطرق فهم جماعة معينة من الأفراد لحياتهم اليومية وكيفية تحقيقها، معنى ذلك أن الانثوميتوولوجي - كما يعرفها أو كيف - هي دراسة أساليب أعضاء جماعة معينة (Okeef 1979 Danial).

رفض الانثوميتوولوجيون - كما رفض غيرهم داخل العلم الرمزي - الأفكار الدوركالية عن تبيؤ الحقيقة وموضعيتها. فالقواعد الموضوعية في النظام الاجتماعي (الحقائق) التي يقوم عليها العالم الاجتماعي ليست شيئاً خارجاً عنا وقائماً هناك out there ويمكن تحليله أو تفسيره بأى طريقة كانت. إن العالم الاجتماعي بالأحرى، إنما هو إنجاز الأفراد - أعضاء الجماعة الاجتماعية الثقافية - الذين يعيشون فيه. فاحساس الأعضاء أن

خصائص النظام الاجتماعي موضوعية وحقيقة هي إنجاز (أو إنتاج) الأعضاء في نفس الوقت. وفي إطار هذا المدخل فالبيئة الموضوعية للنشاط الاجتماعي يجب أن ترى ك موقف. وإنجازات عملية للعمل من خلال التبادل المؤثر في الموقف نفسه.

وعلى ذلك يرى فينكل أن الدراسة الأساسية في العلم الاجتماعي يتلخص أن توجه نحو الحقيقة الموضوعية، أي الحقيقة الاجتماعية كما هي في دور الإنجاز المستمر في الأنشطة العينية في الحياة اليومية: فما ترعرع الأنشطة العينية في الحياة اليومية التي تتجزء هذه القواعد، أو الحقائق، الظاهرة في العالم الاجتماعي؟ وما نوع الطرق والأساليب التي يستعملها الأعضاء في إنجاز (أو إنتاج) معيى النظم؟ (Garfinkle 1967: 11)

ولذا كانت الأنثوميودولوجية هي دراسة أساليب الأعضاء في جماعة اجتماعية معينة، فيشرح أو كيف أن هذه الأساليب هي ممارسات حوارية أشكال من التحدث وعناصر محادثة:

ـ خلل الحديث يعني العالم الاجتماعي حتى يكون ويرى على أنه نظام وقواعد منقولة وهذا النظام، أي ذلك التماسك البشري في الحياة اليومية هو الشئ الذي ينخرط الأعضاء في إدراكه ووصفه باستمرار ومن خلال تعاملهم يتم الاقتناع، وبناء الشواهد لكل طرف من أطراف التعامل بأن الأحداث والأفعال التي تتحرك إزاءهم أو يتحركون هم إزاءها إنما هي متصلة ومنسقة ومخططة (O' Keffe 1979: 194).

و فكرة الحوار، أو الحديث، أو المحادثة، فكرة هامة جدا في الاتجاه

الاثنوميثولوجي فقد ربط جارفينكل وسيكوريل بين اللغة والمجتمع، وجعلا مفهوم المجتمع محددا بوجود لغة طبيعية مشتركة. إذ أن عضوية الأفراد في المجتمع، أو الجماعة الاجتماعية، لا تكون كذلك إلا من في حوزتهم لغة طبيعية. أى نسق من الممارسات اللغوية التي تمكن المتحدث والمسموع من السماع والتحدث، ومن مشاهدة التوزيع الموضوعي لمعارف الفهم المشترك - أو الشائع - بين الجماعة.

إلا أن هذا النظام الذي يبني خلال الحديث وال الحوار - أى خلال الخطاب اليومى - إنما يتم من خلال البنين - ذاتية (أى نسق أو منظومة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد الاعضاء) ويقتضى قدرًا من الممارسات المشتركة، والإجراءات التي من خلالها تتحقق أمثلة عيانية من النظام الاجتماعي، العضوية إذن عضوية في خطاب - لغة طبيعية في الحياة اليومية - ومن ثم عضوية في منظومة علاقات اجتماعية من خلال هذا الخطاب.

هذا التعدد في بنية الحياة الاجتماعية هو ما يصنعه الأفراد من خلال ما يظهر من أنشطتهم في خضم البناء والإبداع. إنهم يبنون ويبعدون النظم الاجتماعي. وهذا التعدد نفسه هو ما تصدر عنه هذه الأنشطة في نفس الوقت.

وهذا ما يقصده زيرمان الإثنوميثولوجي المعروف بقوله أن المجتمع الإنسانى أنتجه أفراد. وهذا الإنتاج ينبع بالضرورة (Zimmerman 1978). والأبداع مهارات. وكل المواجهات بين الأفراد إبداعية، كل فة الحديث المتذبذب بينهم تماما (Mehan 1978).

معنى ذلك أن الحقائق الاجتماعية في الحياة المدرسية يتم انتاجها خلال العمل التفاعلى يوميا. والمنهجية المطلوبة هي المنهجية التي تمكننا من التفسير التأويلى لما يدور هناك من أعمال تفاعلية تتدرج وتعزز الأنماط القائمة: السلوك فى السياق المدرسى، معامل الذكاء، التحصيل، ترتيبات العمل داخل حجرة الدراسة علاقـة الإدارـة.....الخ (Heyman 1980: 44).

ويوجه سيكوريل عناية الباحثين في علم اجتماع التربية إلى أهمية دراسة الطريقة التي يتم بها تكوين أو نشأة القياسات المقننة للقدرات والاتجاهات واختبارات الذكاء وكذلك الطريقة التي يستخدمها الإداريون في التقويم وصنع القرارات (Cicourel et al 1974) وهذه كلها منتجات اجتماعية صنعتها أعمدة التفاعل في إطار منظومة علاقات التفاعل، بما فيها خطابهم الطبيعي.

وهذا العمل الذي قدمه سيكوريل وزملاؤه عن اللغة والأداء المدرسي (Ibid) قد أوضح أهمية اللغة في تحليل التفاعل. فما كان يتجاهله علماء الاجتماع غالباً هو تحليل خصائص الخطاب: هذه الخصائص التي تحافظ على التفاعل الاجتماعي وتتجزء وتنمية. وهذه هي الوظيفة الهامة للغة. وهي أكثر أهمية بكثير من وظيفتها في نقل المعلومات التي يفترض أن تنتقلها المدرسة إلى تلاميذها.

وما نستنتجه من مناقشتنا السابقة لهذه الأفكار الاثنوميدلوجية هو أن مهمتنا الأولى كباحثين، يدعي أن تكون فهم ووصف ما يدور داخل المدرسة عند مستوى التفاعل الاجتماعي. وأحسن طريقة لفهم البنية الاجتماعية للمدرسة هي النظر إليها باعتبارها عملية. ويمكن دراستها في التفاعل. والبنية من وجهة النظر هذه تصبح حقيقة - أي قاعدة حاكمة - كلما بدت في حديث الأعنة كتب. والمقولات الاجتماعية كذلك - تصبح حقيقة - حينما تظهر في ممارساتهم. فالبنية والمقولات يكشف عنها إذن في التفاعل - النظري وغير النظري - والممارسات اليومية، وهذه هي المهمة الأولى في علم اجتماع المدرسة.

وتحليل التفاعل من وجهة نظر هيمن علمية حية تعتمد على تقنيات متعددة منها التقارير ومخاطرات الشرانط المسجلة (صوتية ومرئية) للتتفاعل بين الناس. وقدرة الباحث على التحليلات إنما هي رهن بقدرته على

ما يقوم به كمستمع كفاء للغة الأم، وعلى مدى قدرته من التمكن من مدلولات الكلمات. وما تعنيه الإيماءات (Heyman 1980: 47).

ولا ينبغي أن نأخذ - كباحثين - بتلك المشكلات التي تحدث في الواقع سلفاً على أنها المشكلات التربوية .. وصارت كمعطيات طبيعية مسلم بها. علينا النظر إلى الواقع حتى ليفهم ما يدور فيه من مشكلات حقيقة حتى وإن ألفها أو ألف معاشرتها أصحاب التفاعل. لقد اخطا علماء اجتماع التربية حينما قبلاً ما عرض عليهم من مشكلات مسلم بها .. ومن ثم جاءت بحوثهم معروفة ومتوقعة ومكثفة (Garfinkle 1967).

ويبدو أن الاتجاه الأنثوميثودولوجي قد وقع - بطريقة ما - فيما قدمناه من انتقادات إلى الاتجاه الفينوميثودولوجي، والتي تطبق أيضاً على نفس الاتجاه التفاعلي الرمزي. فالأنثوميثودولوجيون قد ركزوا كل اهتمامهم على دراسة القواعد الأساسية لحاكمة النظام الاجتماعي اليومي، ومن ثم على عملية بناء الأنشطة الاجتماعية، وكيفية بناء هذه الأنشطة لمزيد من الأنشطة. إلا أن الاهتمام بالبنى البانية لا ينبغي أن يستبعد اهتماماً بالبنى البنية .. أعني البنى الاجتماعية القائمة قبل أي تفاعل والمؤثرة فيما يدور بها ومن خلالها من تفاعل: مثل البناء القانوني .. والمكان الذي يتم فيه الحديث ... والظروف والعوامل التاريخية ... والعلاقات الاجتماعية البنوية القائمة. وإذا تجاهنا هذه البنى فسوف يبدو أن ما يحدث في المدرسة إنما يتم في فراغ ويعزل عن المجتمع.

والإضافة النقدية التي يمكن المساهمة بها هنا هو دراسة التفاعل بين القواعد الحاكمة نفسها - البنية للنشاط اليومي - في إطار البنى الاجتماعية وعلاقات القوة والتنفيذ والقانون في المجتمع .. من خلال نشاط بحثي إثنوجرافى متكامل.

٤- التأويلية النقدية:

التأويل نشاط إنساني شامل لكل القوى العقلية. وهو أداة الإنسان للوصول

إلى الفهم . والفقد - كذلك - نشاط إنساني واسع . وهو أداة الإنسان لتحقيق خلاصة وتحرير نفسه من كل أشكال الهيمنة والاستغلال . وما نفهمه هو بالضرورة خبرة إنسانية .. والخبرة الإنسانية تاريخية بالضرورة . فإذا ما سألنا: ما الإنسان؟ فالناريج وحده هو القادر على الإجابة . فتعبير الحياة المائل ورائحتها تاريخياً - بكل ما فيه من سعي ونضال من أجل العدل والحرية - وهو ما يجيئ عن ماهيتنا نحن .

معنى ذلك أن التأويل والفهم عمليتان متداخلتان . إلا أنهما لا يتمان على نحو إنساني في سياق نقدى سياق تاريخي لمعنى الإنساني من أجل الخلاص والحرية . وعلى ذلك فيما قدمته الاتجاهات التأويلية الثلاثة - التفاعلية الرمزية والفيديوميتوولوجي والاثنوميتوولوجي - في اتجاه تأويل وفهم الواقع التربوي داخل المدرسة ، لن يكتمل ولن يصبح هادفاً إلا بارتباطه بالتحليل البنائي لما يحيط الموقف التربوي من بني مؤثرة في المكان والزمان . ولا يتحقق ذلك إلا باعتماد على المنهج النبدي الذي من خلاله يصبح التأويل والفهم في اتجاه التغيير حيث يكشف الإنسان الأبعاد التاريخية للموقف . ويكون قادراً على أن يفرق بين الفهم الحقيقي والفهم الزائف الذي يساعد على كشف هذه البنى ويجعل الإنسان بحق صانعاً للتاريخ .

وما تسعى إليه التأويلية النقدية هو توجيه الجهود البحثية في التربية إلى التوصل إلى منهجية واحدة - اثنوجرافية - تربط بين فهم الواقع ونقده مما في عملية واحدة تمكن الإنسان منمواصلة المسير في مساعه المنشود .

وحتى نحقق محاولة الربط ، سنجاوون إلقاء الضوء على الإمكانيات التي تتطوى عليها الاتجاهات التأويلية الثلاثة السابقة ثم توصي بضرورة النقدية من خلال ما يوجه من انتقادات إلى هذه الاتجاهات في تناولها لسيولوجيا المدرسة .

أ- إمكانات النظرية والمنهجية في التأويلية الرمزية:

توجهت الاتجاهات النظرية الثلاثة السابقة إلى وصف خبرة الحياة الإنسانية. وهي خطة هامة تساعدنا على النظر إلى المدرسة من الداخل لنرى حقيقة ما يدور فيها. ولذلك فقد أرست هذه الاتجاهات ثلاثة ركائز جديدة لدراسة سبيولوجيا المدرسة، مخالفة تماماً لتلك الركائز التي أرستها النظريات البنوية الكبيرة.

إن النظريات الكبيرة على اختلافها - ابتداء بالوظيفة البنوية حتى الصراعية الماركسية - قد جعلتنا ننطلق من مقوله إن ما يحدث داخل المدرسة هو انعكاس لما هو خارج المدرسة - من بيئي وتفاعلات - في المجتمع الكبير. ومع أهمية هذه المقوله في الربط بين مؤسسات المجتمع الواحد - ومن بينها المدرسة - في إطار اجتماعي شامل، إلا أنها في ذلك تعتبر تبسيطًا مخلاً جداً لطبيعة المدرسة وطبيعة العملية التربوية بها. فمن شأن هذه المقوله أن تبعد التحليلات التربوية والجهود البحثية عن الاهتمام بالأحداث اليومية داخل المدرسة، طالما أنه إذا فهمنا المجتمع فهمنا المدرسة، فأحدثت بذلك تعميمًا مصطنعًا لواقع الحياة اليومية داخل المدرسة وما ينطوي عليه هذا الواقع من إمكانات التغيير والإصلاح من الداخل، أو من أسفل إذا جاز التعبير.

لقد بذلت الأبحاث الأنثropolجية التي انطلقت من هذه الاتجاهات النظرية الثلاثة - أو من واحد منها - أن المشاركين الفاعلين في الموقف التربوي داخل المدرسة قادرون على فهم جوانب المنهج المعلن والمنهج الخفي داخل المدرسة وحجرات المدرسة. وقد بذلت دراسة صفاء عبد العزيز لإحدى المدارس الأمريكية أنه يوجد هناك - في تلك المدرسة - قلة من المعلمين يختلفون مع الأيديولوجية المعتمدة في المدرسة اختلافاً تاماً ويمارسون نضالاً يومياً في عملهم التربوي محدوداً - بالطبع - بالمعارض والأنشطة السائدة في المدرسة (Aziz 1981: 73 - Abd - et - S.). وقد توصل أبل بعد عرض

أمثلة من هذه الدراسات - إلى «أن المنهج الخفي لم يعد خافياً بعد، وينكد
يقوله على أن:

«ثمة أشياء هامة داخل المدرسة..... هي
هي جوهرها - أوجه مكونة للحياة اليومية
التي يجب وصفها وصفاً عميقاً..... لا
باعتبارها انعكاساً لطالب القوى
الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع
الكبير ولكن باعتبارها مكونات فاعلة - وقد
تكون متناقضة» (M. Apple 1980: 49)

إن الاتجاهات التأويلية الثلاثة في علم الاجتماع التربوية تساعدنا على تجنب
التبسيطات النظرية التي أوقفتنا فيها النظريات الكبرى، كما تساعدنا في نفس
الوقت على تجنب تجزئية البيانات الاحصائية الامبريقية لواقع الحياة
اليومية التي جعلتنا ننسى القصصية... والمشاعر والمعانى... والإرادة
الإنسانية في تفاعل الحياة المدرسية - اليومية.

إن هذه الإمكانيات التي تنطوي عليها هذه الاتجاهات التأويلية الثلاثة
تشكل أرضية جديدة لا تتوجرافيَا قادرة على الارتباط بالعلم النقدي. إلا أنه
رغم هذه الأهمية الكبيرة فللمطالب من وجهة النظر النقدية ينبغي
اعتبارها ومناقشتها حتى يمكن إقامة اثنوجرافياً نقدية.. قادرة على تحقيق
هدف الربط بين تحليلات الواقع اليومية والبنى التاريخية في علم اجتماع
التربية..... أى بين فهم الواقع لذاته، وفهمه لتحرير الإنسان.

بـ- النقد... وضرورة النقدية:

ثمة انتقادات أربع أساسية يمكن توجيهها إلى المدخل التأويلي الرمزي
باتجاهاته الثلاثة في البحث التربوي - نفتح الباب للحوار و إعادة البناء في
اتجاه تحديد بعض ملامح أو خصائص اثنوجرافياً نقدية بديلة.

١- إن استبعاد التحليلات التاريخية البنوية والمركز كليه حول تحليلات التفاعل اليومى من شأنه أن يجعل الباحث الاثنوجرافى بهتم فقط بعملية التواصل والترابط بين مستويات المعانى داخل الموقف ويهتم بمبدأ الانساق الداخلى بين عناصره..... وهذا يفتح الباب أمام احتمال حدوث تشوه ملائم فى عملية الاتصال أو فى عملية الفهم ومن ثم نخطئ فى ترابط مستويات المعانى . ومصدر هذا التشوه قائم حينما يضيق الهدف التاريخي للباحث ، فيختلط عنده الواقع المعاش بالواقع الذى نسعى إليه ، ويفرق هو الآخر فى خضم التفاعل وهيمنة ما يسلم به الناس من معطيات .

لذلك ينبغي أن يحدد الباحث بداية - تعديدا لا افتراضيا - لن الموضوع الذى يدرسه له معنى وهدف . وإذا أغفلنا هذه القصبة فإننا سنقع فى بعض أخطاء المدخل التأولى ونتحصر فى تأويلات خاصة أن إدراك الخبرة الإنسانية داخل المدرسة بعيدا عن البنى التاريخية البنوية هو إدراك غير كامل . فالجهد السسيولوجي فى دراسة المدرسة ليس جهدا بلا معنى : إن معناه الحقيقى هو فى مساعدة الناس على تغيير حياتهم واصلاحها على تغيير مفرداتهم ... لغة خطابهم ... تغيير القواعد الحاكمة ونمط الوعى فى حياتهم .. وأخيرا تغيير نمط الفعل اليومى فى أنشطتهم البانية لتحقيق حياة أفضل .

ويقول بيرنس، بكلماته:

«إن الفهم الذى يسعى علم الاجتماع إلى التوصل إليه لهم لا يختلف فقط عن الشائع، بل هو لهم جديد وأفضل. وأن الممارسات السسيولوجية هي فى صميمها ممارسات نقدية.. تنتقد كل الدعماوى المسبقة وتضع كل الافتراضات عن السلوك الانساني .»
موضع تساؤل مستمر، (T. Burns 1967).

٤- أن المدخل الانثروجرافي الذي يحصر عملية التفسير التأويلي للخبرة الإنسانية في إطار معانى الأعضاء ودراوئهم، والقواعد العامة واتفاقياتهم المكونة لهذه القواعد والمعانى والدروافع، الاكتفاء بذلك فقط - حسب منطق الاتجاهات التأويلية الرمزية - من شأنه تجاهل علاقات القوى وتوزيع النفوذ وكذلك الدائيرات البنوية الأخرى. والاعتراض على هذا المدخل ينطلق من أن الناس في بعض الأحيان يتصرفون بطريقة دافعية لكنهم غير واعين بدوافعهم، وهو في الواقع الأمر يفكرون بدوافع الآخرين. والأسباب التي يقولون بها قد لا تتفق مع الدوافع الملاحظة ولذلك نجد أن المدخل الذي يحصر تأويلاته في هذا الإطار فقط يستبعد بوعي أو لا وعي، مفاهيمًا هامة في العلم الاجتماعي مثل «الاغتراب»، و«الوعي الزائف»، والكبت وكلها مفاهيم ضرورية لفهم الواقع المتباين وتمييزه عن واقع الإنسان الحر.

ويرفض كمال نجيب فكرة «فيكوه Vico» عن «إمكانية فهم الإنسان لتأريخه باعتباره صانعه. لأن الناس - من وجهة نظر كمال نجيب - لا تصنع تاريفها في العقبة الحالية. ويشير كمال نجيب إلى أن فهم الناس لا يكون عقلانيا إلا في مجتمع عقلاني حر (كمال نجيب ١٩٨٦: ٨٤) وهذا الاعتراض من شأنه أن يقلل من أهمية التأويلية - وأن كان لا يستبعدها.

وهذا الاعتراض - السابق - له أهميته. فلا يستطيع أحد أن ينكر فكرة التشبيه باعتبارها تعبيرا عن اغتراب الواقع واستلبان الإنسان. إلا أن تشبيه الواقع ليس حالة مطلقة. فهو رهن بوعي الإنسان وقدرته على مواصلة نضاله لتحرير نفسه، ومهمة الباحث هو كشف مدى التشبيه في الواقع ومدى وعي الناس به. والانثروجرافييا المسلحة ببرؤية نقية - بما تتضمنه من فتح الباب أمام إمكانية تحقيق واقع اجتماعي مغاير يحقق فيه الإنسان خلاصة وتحرير نفسه هي ما يمكن أن تساعدنا على فهم وكشف تلك الأنشطة الاجتماعية البانية - التي يقوم بها أعضاء المرفق - والتي تكرس واقع الحياة الراهنة،

وتكتشف ما ينطوي عليه الموقف المعاش من عناصر نشيّه لفهم ووعي ولرادة الإنسان.

ويمدنا ماركوفيك، بفهم نقدى لمعنى الموقف المتشين والموقف المتشين من وجهة نظره، هو الموقف الذى يكسبه أعضاؤه أو يعززون إليه، خصائص الأشياء الطبيعية. ومفهوم التنشّي يطبق على المستويات الثلاثة الآتية . (M. Marcovis 1972: 28)

* الأشياء: فالسلوك الإنساني تحت ظروف تاريخية معينة يكتسب خصائص شبّهه بالأشياء: حيث يصبح العمل مكرراً ورتيباً، والحياة السياسية بكلية، ويحكم المجتمع قوى اجتماعية مفترضة alienated.

* النظرية حول الأشياء: في سبيل البحث عن المعرفة «الموضوعية»، يتم استبعاد الخصائص الذاتية والفردية للسلوك الإنساني.

* ما وراء النظرية: عندما يغيب الوعي النقدي عن محددات مذاهينا البحثية وعندما تتجدد آليات تفكيرنا عن التجديد.

ويربط ماركوفيك، بين تشيّي الواقع وصحة النّبؤة العلمي فكلما كان الواقع متشيناً لدرجة كبيرة كانت تنبؤات البحث العلمي والوصف الأميركيقى الذي تقدمه الأحصامات أو الملاحظات صادقة وثابتاً لدرجة كبيرة (Ibid) وبالطبع فإنّ مهمة الأنثوجرافيا النقدية هي كشف جوانب التنشّي في البحث وفي الواقع لمساعدة الإنسان على الغلاص والتحرّر وتغيير واقعة.

٣- أنّ آليات البحث الأنثوجرافية التي تتحصّر في إطار توجهات العلم التأويلي الرمزي - باتجاهاته الثلاثة - من شأنها أن توجه النشاط الباحثي كلية حول التركيز على وصف العملية التربوية داخل المدرسة. والتركيز على الوصف يستبعد التعامل مع المسؤل «لماذا»: لماذا ظهرت هذه المعانى أو هذه الترتيبات في الزمان والمكان؟ (Dale 1973) والمسؤول عن لماذا يرتبط بالضرورة بمسعى التغيير لأنّه يكشف عن

الأسباب الاجتماعية التي يهتم بالتعامل معها كل من هو معنى بالتغيير
(M. Fay 1975) والصلاح التربوي والاجتماعي.

إن الاتجاهات التأويلية تنشط في البحث عن تفاصيل التموضع في أي جانب من جوانب العملية التعليمية في إطار سياقها. إلا أن رؤاها النظرية الموجهة لأنشطتها البحثية ترى حقيقة النظام التعليمي باعتباره بناء جمبيعاً الواقع - تشكل وتكون خلال عمليات التفاعل اليومي. وتنقول آرشر: مع أن هذه الرؤية النظرية هامة في فهم طبيعة النظام التعليمي، إلا أنها تنطوي على إغفال للبعد التاريخي. وتسكت عن سؤال هام، لا تشيره ولا تثبر احتمالات الإجابة عنه. وهو: لماذا تموضع نظام تعليمي ما في الزمان والمكان على النحو الذي هو عليه وليس على أي نحو آخر؟ (Archer 1982: 235). ومثل هذا السؤال واحتمالات الإجابة عنه لا ينشأ إلا في إطار فكري يهتم بدراسة البنى التاريخية التي يعمل خلالها الموقف وينتقل.

ويتبه مبهان - وهو من الأنثوميدودولوجيين المرتبطين بالفكر النقدي إلى ضرورة دفع الدراسات الأنثوجرافية إلى الاهتمام بدراسة البنى الاجتماعية القاهرة. فيقول نافدا:

«يجب ألا ينكر الانثوجرافيون الواقع الموضوعي للعالم الاجتماعي وألا يركزوا كلية على العمليات الاجتماعية. عليهم أن يوازنوا في اهتماماتهم البحثية بين عملية البناء والبنى نفسها، بأن يبيّنوا لنا كيف أن الحقائق الاجتماعية هي المجال التربوي تنشأ من الأنشطة البنائية لتصبح وقائع خارجية قاهرة... جزء من العالم الخارجي قد صنعناه بأنفسنا وخارج عن صناعتنا له هي نفس الوقت (M. Mehan 1978: 60 - 61).

٤- وتركيز الانجاهات التأويلية الرمزية الثلاثة على فهم منظور الأعضاء لخبرتهم الإنسانية كسبيل لفهم الحقيقة الواقعية، من شأنه أن يوتنا في شرك الذاتية حيث يصنف أوزاناً متكافئة لكل فكرة أو منظور. حقيقة لقد حاول كل اتجاه تقديم معيار يوفر الصدق والموضوعية للنتائج ويحقق قدرًا من الدقة وعلانية الخطاب. فقد ركز الانثومينولوجيون على معيار «البين ذاتية»، وركز النفعاليون على معيار «السياق العام»، وركز الفنومينولوجيون على معيار «قبول أعضاء الموقف للنتائج التفسير التأويلي»، الذي يقدمه الباحث. وأى من هذه المعايير الثلاثة لا يمكننا من الاختيار أو التفرقة بين اتفاق معين لمجموعة اجتماعية ما واتفاق آخر لمجموعة أخرى. ذلك. أن هذه المعايير الثلاثة المستخدمة معايير داخلية والحكم على أي اتفاق من الداخل، يجعلنا أمام موقف ضمنى مزدوج أن كل الاتفاقيات متكافئة.. وكل المفاهيم متساوية طالما اعتمدنا على معايير داخلية صرفة.

والنقدية قادرة على إخراجنا من شرك النسبة هذه. فالنقدية. نقد وجدل. أما من حيث هي نقد، فمهمتها كشف القيم التي تغطى وتخفى الظاهرة الاجتماعية موضوع التحليل. وأما من حيث هي جدل، فهي عملية مستمرة لإعادة التشكيل النظري من خلال استخدام التحليل التاريخي لما تتطوى عليه التظاهرات من أبعاد سياسية واجتماعية.

وتكشف النقدية عن قوى المعرفة والنشاط (الإنسانية)، باعتبارها تنتاج الواقع الاجتماعي. وقوى فاعله - في نفس الوقت - في تشكيل هذا الواقع. ولا تقوم النقدية بذلك لمجرد الإدعاء بفاعلية الإنسان وقدرته على إضفاء معانى على عالمه، بل تقوم به بوصفه إطاراً للنقد، يساعدنا في تقرير أن بعض المعرفة كاذب، وأن المرمى الأخير يتعين أن يكون لمصلحة التغيير الاجتماعي (كمال نجيب ١٩٨٦: ٨٧). فال فكرة التي تساعدنا بوضوح على فهم التغيير وسبل الخلاص وتوطيد أركان العدل والحرية هي الفكرة الأكثر

صحة (حسن البيلالى ١٩٨٦). وهذا يمكن أن يمارس الباحث النقدى نشاطه الفكرى دون أن يقع فى شرك النسبية.

وفي نهاية هذا الجزء يمكن القول أن التأليف *Synthesis* بين التأويلية والنقدية عملية ممكنة - في إطار ما قدمناه من محاولات للنقد وإعادة البناء. ومن شأن هذا التأليف أن يمكننا من تجاوز الثنائية الواقعة بين مداخل بحثية قديمة تهتم بالحقائق «الموضوعية»... ومداخل أخرى جديدة تهتم بالمعانى وخبرة الناس اليومية وتتحصر فيها. وذلك من خلال تأسيس مدخل اثنوغرافى بديل في اجتماع التربية، ويهتم بدراسة التفاعلات الابانية لواقع الحياة التربوية داخل المدرسة كما يهتم بدراسة البنى التاريخية التي يتم في إطارها ومن خلالها هذا التفاعل.

وفيما يلى من صفحات قادمة ستحاول القاء الضوء على أهم خصائص هذا المدخل الذي تسعى إليه في ضوء ما يمكن استخلاصه من المناقشات السابقة.

ثالثاً، خصائص الأنثوجرافيا النقدية

حاولنا في الجزء السابق من هذه الدراسة عرض أهم الروافد الفكرية التي يمكن أن يقوم عليها المدخل الأنثوجرافي النقدي. وقد تناولنا مناقشة المفاهيم والأفكار الهامة في الاتجاهات التأويلية الرمزية الثلاثة - النفعالية الرمزية، والفينومينولوجية، والأنثومينيدولوجي. حاولنا بعدها تحديد بعض الإمكانيات والسلبيات النظرية الهامة التي تنطوي عليها هذه الاتجاهات، وذلك من وجهة نظر نقدية لتكون أساساً لاستخلاص خواص أساسية يؤسس عليها الأنثوجرافيا نقدية قادرة على تحقيق الهدف الذي تسعى إليه في الدراسة وهو : دراسة الحياة اليومية داخل المدرسة وفهمها في ضوء العلاقات البنوية التاريخية الثقافية في المجتمع الكبير.

وفي ضوء ما سبق أمكن استخلاص سبع خواص أساسية ينبغي أن تتوفر في أي جهد أو عمل أنثوجرافي نقدى. ويتبعن علينا في هذا الجزء من الدراسة مناقشة هذه الخواص وإلقاء الضوء عليها حتى تعرف على طبيعة وأمكانيات الأنثوجرافيا النقدية - كمدخل كييفي لدراسة المدرسة في إطار الهدف المذكور.

وفيما يلى عرض لهذه الخصائص :

١- الأنثوجرافيا النقدية دراسة للخبرة الإنسانية من الداخل .. من خلال معايشة الحدث والانخراط فيه :

في أحد الاختبارات التي قدمت إلى أطفال الصف الأول في مدرسة ابتدائية .. كانت بعض أمهاته تطلب من الأطفال اختبار صورة واحدة من بين ثلاث صور قدمت اليهم، بحيث تكون الصورة المختاراة مطابقة أو متشابهة مع الكلمة المكتوبة أسفل الصور الثلاث. وفي سؤال من هذه الأسئلة كانت الصور الثلاث عبارة عن صور : فيل - كلب - عصفور. أما الكلمة فكانت «يطير». وكانت المفاجأة أن معظم الأطفال - موضوع الاختبار - قد

اختاروا صورة «الفيل»، كاستجابة لكلمة «بطير»، واحتسب المختبرون الاجابة خاطلة، لأن الاجابة الصحيحة هي اختيار صورة العصافور.

وقام فريق من الباحثين ببحث اثنوجرافى فى محاولة لكشف وتوضيح المعانى التى فى ذهن هؤلاء الأطفال عن بنود الاختبارات المقدمة اليهم من خلال دراسة استجاباتهم للأسئلة. وفي هذه الدراسة الاثنوجرافية أوضح الأطفال الباحثين أن الفيل الذى اختاروه هو Dumbo («دامبو»، هذا هو فيل، والت ديزنى، الطائر المشهور). الأطفال هنا أدركوا مفهوم سؤال الاختبار على أنه محاولة للاستنتاج، ومن ثم جاءت إجابتهم - بالطبع - من خلال إطار مفاهيمى مختلف تماماً عما هو فى ذهن واضح الاختبار.

الدراسة الاثنوجرافية التى اجريت هنا - فى المثال السابق - محاولة لهم تفكير التلاميذ - من خلال واقع الخبرة التى يعيشونها بأنفسهم (M. Mehams 1978).

وثمة أمثلة كثيرة تبين جميعها أن موضوع الدراسة التى يتجه إليها المدخل الاثنوجرافى هو خبرة الناس (ودراسة كافة الأشياء الأخرى التى توسع من معارفنا عن هذه الخبرات) سواء كان هؤلاء الناس فى المدرسة أو خارجها. فهناك دراسة على سبيل المثال اتجهت إلى محاولة فهم العلاقة بين حياة المدارس خارج المدرسة وحياتهم كمدارس. كانت العينة عشرة مدارس واستمرت الدراسة عامين. وقامت الدراسة على مقابلات عميقة فى المدرسة والمنزل. واستطاعت الدراسة أن تصور خبرة عميقة لمدد من المدارس وتبيّن جوانب رؤيتها للعمل فى المدرسة والحياة العامة خارج المدرسة لتلقى صوةً على بعض هموم المهنة من منظور القائمين بها. (R. Bogdan & S. Biklen 1982).

والاثنوجرافيا النقدية سلسلة من ممارسات نظرية وعملية تظهر فى الواقع العملى. إنها ممارسات لتفسيير الواقع «تفسير»، تأويلياً قائماً على الفهم

interpretation، وصولاً إلى «فهم، الظاهرة في سياقاتها الإنسانية المختلفة، إن ما نتجه إلى فهمه هو المحيط الاجتماعي والأفراد داخل هذا المحيط ..» تفهمهم بشكل كلّي وعيّني. وموضوع الدراسة سواء كان تنظيم (المدرسة) أو المعلم أو التلميذ أو مجموعة المعلمين أو التلاميذ لا يمكن اختزالهما أو اختزال تفاعلاتهم إلى متغيرات منعزلة أو فروض مسبقة، إنما نظر بالآخر إلى كلية الظاهرة، والأفراد جزء من كليتها. فعندما نخزل الناس إلى كليات إحصائية فنحن نفقد إدراك الطبيعة الذاتية للسلوك الإنساني. الإثنوجرافيا النقدية بطرائقها الكيفية تعنى أن نعرف الناس شخصياً وأن نراهم على نحو ما يصنعون تعرفيات حياتهم هم بذاتهم وأن نفهم ما يخبرونه هم في نصالهم في الحياة اليومية في مجتمعهم بما يشهده على بني قد تكون قاهرة .. لكن الناس يمكنون إرادة .. ومقاصد.

والفهم بهذا المعنى - من حيث هو فهم لديناميات تفاعل الناس - ليس حالة عقلية ثابته. إنه بالأخرى عملية تفسير وتتأويل ... و فعل ممارسة وتفكير.

وفي لغتنا العربية قد نراfeld بين الفهم والرؤية. فالقول بأنك ترى الشئ معناه أنك تفهمه. ورؤيه الشئ تعنى الاقتراب منه. والرؤية والاقتراب تتطلبان التعامل مع الشئ والتعاطف معه والانخراط فيه «معايشته» حتى يتمكن الباحث من القيام بوصف تفصيلي للظاهرة موضوع الدراسة : كتابات الناس أنفسهم، الكلمات المنطقية، السلوك الملاحظ.

ومن هنا تتميز الدراسات الإثنوجرافية بأنها وصف تفصيلي لعدد محدود من الأحداث المدرسية. ويستخدم الباحثون في إطارها طرائق مختلفة من الملاحظ المشاركة والمقابلة العميقه وتحليل السجلات والكتابات الشخصية. وهم يستعملون في ذلك تقنيات مختلفة ابتداء من التسجيلات الكتابية إلى التسجيلات الصوتية حتى تسجيلات الفيديو، والتصوير السينمائي. كل ذلك

بهدف توثيق الأنماط المتناظمة من السلوك الروتيني الذي يظهر في المواقف الاجتماعية موضوع الدراسة (P. Jackson, 1968 and R. Rist 1970).

ووصف الانثوجراقيين للغبرات الحية التي درسواها في هذه المدارس يأتي بلغة حية تقرأها وكأنك هناك في الموضع الطبيعي للدراسة. مليئة بالتفاصيل الفنية لوصف الموقع .. والتفاعلات الاجتماعية .. وتجربتها المشاركين .. والمعانى المشتركة .. ولغة الطبيعية ، والكلمات والإيماءات.

والوصف كما يتطلب طرائق فنية - مثل الملاحظة والمشاركة والمقابلات والكتابات الشخصية، وكلها تقوم على ا�خراط الباحث فيحدث الانسانى - يتطلب ايضاً مهارات ... مهارات اللغة ... وإدارة العوار المفتوح ... وكل مهارات المعايشة مع الناس.

ومنه أبعاد أخرى يتبينها إليها زعماء الدراسات الكيفية الانثropolجافية في علم الاجتماع. ففيه نظرنا، وبشكلٍ، و«غيره» - في شرحهما لفديات الملاحظة المشاركة والقابلة العميقية - إلى أنه مع مذهب يقوم على زيارة الناس والتحدث معهم والاستماع إليهم، وفتح الحوار ما أمكن وكيفما يرون، معنى ذلك أن حياة الباحث الخامسة قد تتضمن في حياة الآخرين. وتستدار مشاعره بلغة وتاريخ وحسابات الآخرين : (H. Becker & B. Geer 1970 : 137). وفي الوقت نفسه يحذرنا بلومير من الانزعال عن موضوع الدراسة بحججة الملاحظة الموضوعية. والباحث المنعزل من وجهة نظره أن يفوز بفهم ذاتية على الاطلاق .. ذاتية الآخرين .. كل الآخرين .. وعلى هم ما عليه (H. Blumer 1970 : 55).

إلا أنه من وجهة نظر نقدية نؤكد على نقطتين أساستين: أولاً، أن الباحث الأنثوجرافى يجب فى كل الاحوال أن يبقى قادرًا على تمييز نفسه من منظور الآخرين. وثانياً، عليه الا يعتبر رؤاهم الفكرية صادقة لو كان فيه، مسحومة أو خاطئة، طيبة أو سيئة. الباحث هنا لا يبعث عن المعنى الخلقى،

بل يبحث عن القهم . وأن يتعامل مع الأشياء كما أو كان يراها لأول مرة . ولا
شئ يرثذ كما هو معطى ، كل شئ خاضع للبحث .

يجب على الباحث أن تكون لديه القدرة على تمييز الآخرين ومحافظة
على مسافة بينه وبين عواطفهم ومشاعرهم ، وأن يكون في نفس الوقت
منخرطاً فيهم ، ومعايشاً لهم ، ومتعاطفًا معهم بحيث يتمكن من أن يرى العالم
وال التاريخ من وجهة نظرهم . ويطلب ذلك مهارات و تدريبات عالية . ونرى
أن هذه النقطة تمثل بعدها ماماً في خاصية الانخراط في الأنثروغرافيا النقدية .
ذلك أن الأنثروغرافي النقدي عليه أن يضع عيناً على التاريخ (أعني
التحليلات البنوية للظروف التاريخية في المجتمع) وعيناً على معانٍ الناس
وخبراتهم وتفاعلهم مع هذا التاريخ . أو بلغة أخرى كما في قول ميلز :

دراسة التاريخ الاجتماعي ومشكلات التفاعل
مع البنى الاجتماعية .. بإدراك التنوع
والمقصد الإنساني ، يتطلب من أن يكون عملنا
مرتبطاً بشدة وباستمرار بمستوى الواقع
التاريخي .. ومعانٍ هذا الواقع في عقول
الرجال والنساء (C. W. Mills, 1959 : 134).

ومهارات وفنون الانخراط التي تتعلق بالنشاط البحثي الأنثروغرافي هامة
جداً ولا تقل أهميتها عن مناقشة الأنثروغرافيا كفلسفة ومدخل في البحث
الاجتماعي ، إلا أن الإفاضة في شرح تفاصيل ذلك مسألة تخرج عن حدود
هذه الدراسة الحالية . وحسبنا أن يتوجه القارئ المهم إلى أهم المراجع التي
تناقش هذه الموضوعات من وجهة نظر تتسق مع وجهة نظر الباحث هنا .
ومن أهم هذه المراجع :

W. Filestead (Ed) 1970, R bogdan & S. Taylor 1975, R. Bogdan
& S. Biklen 1982, R. G. Burgess 1985, and M. Hammersley & P.
Atkinson 1983.

٤- الاثنوجرافيا التقديمة تهتم بدراسة «متلهم»، المشاركين والوعى به ،
لو أن باحثاً تقليدياً قد درس «العدوان»، بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة ،
فربما قد يرجع العلاقات السببية لظهور هذه الأحداث إلى بعض أوجه
الدراسة ، أو المدرسين ، أو إلى فئات من الخصائص الشخصية للطلاب . ثم
يحاول إيجاد العلاقات الارتباطية بين هذه المتغيرات .

أما في حالة البحث الاثنوجرافي ، فإن الباحث كي يدرس هذا الموضوع
وحتى يحدد بعض أنواع العدوان المترافق بالباحث عليه أن يضع (مع
معاونيه من الباحثين والملاحظين) بعض الأنماط المتوقعة من السلوك ، كما
يقوم الباحث بتتدريب نفسه (وغيره من المعاونين) على الملاحظة ليكون
حساساً ، ومهماً في التسجيل بدرجة عالية من الثبات لهذه الأحداث
(العدوان) . والباحث عليه إيجاد فرضاً سائحة وطرائق ملائمة للتسجيل
والقياس . ولنفترض أن أحد زوجه العدوان أن طالباً يكره طالباً آخر . فهل
الباحثون الذين يقومون بالملاحظة والتسجيل في حجرة الدراسة هم على
وعي «حدسي» ، بأن ليس كل طالب يكره الطالب الآخر . التقاليد الموروثة
والتدريبات الاثنوجرافية توجه الباحث أن يضع مثل هذه التحفظات
جانباً . وفي نفس الوقت فإن الباحث الملاحظ المشارك لا يمكن أن يضمن
بهذه المعلومات فهي مفيدة في فهم الواقع . على سبيل المثال كيف يضمن
الباحث بمعلومات عن الفروق الدقيقة بين أحداث الكره المتشابه . واقعياً فإن
الملاحظ المشارك سيفهم أهمية أن يكون واعياً وفاهاً لهذه العلاقات .. حتى
يمكن له أن يقوم بعملية ديداكتيكية بين معلوماته هو والواقع نفسه . والنشاط
البحثي يهدف إلى الحصول على مزيد من المعلومات . وثمة وقفة هامة ، إن
عدم فهم معانى أحداث الكره على سبيل المثال قد تسبب إساءة استخدام
اللغظ (الكره) وقد تقلل من تقدير العلاقات الملاحظة أو تجاهل قوة المفاهيم
والغرض المرتبط باهتمام الباحث .

وما نريد أن نقوله هنا ببساطة : أن ثمة علاقة دائمة منذ البداية بين

معلومات الباحث الأولية وما يتضمن به الواقع نفسه من معانى (S. Wilson 1977). ولابد أن يكون الباحث حاصلًا على بعض الفهم من البداية (فهـما مبتدئنا) حتى يمكن أن يفهم واقع الخبرة التي يدرسها (P. J. Odman) وتسمى هذه العلاقة الدائرية التي ينشأـ من خلالها الفهم الحقيقي للموقف بدائرة التأويل.

ويمكن تشبـيـه الباحث الانثـوجـراـفي هنا الفنان التشكـيلي الذي يبدأ العمل في رسم لوحتـه بتصـور مبـتدـئـيـ في ذـهـنـهـ. وماـ أنـ يـبدأـ فيـ العملـ وـتـظـهـرـ أـولـىـ المـلـامـعـ العـيـنـيـةـ عـلـىـ لـوـحـتـهـ حتـىـ يـتـفـاعـلـ معـهـاـ وـيـعـيدـ بـنـاءـ تصـورـاتـهـ وـفـقـاـ لـتـفـاعـلـهـ معـ المـوـقـعـ المـعـاـشـ ...ـ وـتـنـتـهـيـ لـوـحـتـهـ باـشـيـاهـ جـديـدةـ قـدـ لاـ تـنـطـابـقـ معـ تصـورـاتـهـ ..ـ فـيـ بـعـضـ جـوـاتـبـهاـ.ـ وـفـيـ أـحـيـاـنـ كـثـيرـةـ قـدـ تكونـ بـعـيدـةـ تمامـاـ عـمـاـ كـانـ فـيـ مـخـوـلـتـهـ.ـ الـبـاحـثـ هـذـاـ فـنـانـ بـهـذاـ المعـنىـ.

وفيـماـ يـتـعـلـقـ بـالـمـثـالـ السـابـقـ (ـدـرـاسـةـ مـوـضـوعـ الـكـرـةـ بـيـنـ الـلـاـمـيـدـ)ـ -ـ الذـىـ نـورـدـهـ عـنـ سـتـيفـنـ وـيلـسـونـ (S. Wilson 1977)ـ -ـ فـيـنـ الـبـاحـثـ الانـثـوجـراـفيـ عـلـيـهـ أـنـ يـكـونـ وـاعـيـاـ بـالـحـدـثـ الذـىـ يـدـرـسـةـ وـمـنـظـورـاتـ الـمـشـارـكـينـ فـيـ الـحـدـثـ وـأـىـ مـنـ هـذـهـ الـمـنـظـورـاتـ ذاتـ صـلـةـ بـالـمـوـقـعـ الـمـدـرـوسـ :

** كـيـفـ يـدرـكـ الـمـشـارـكـينـ الـقـاعـولـونـ الـحـدـثـ (ـالـكـارـهـ ..ـ الـمـكـروـهـ ..ـ الـمـدـرـسـ ..ـ الـمـلاـحظـ ..ـ الـمـشـاهـدـ)ـ؟

** هـلـ يـرـونـ فـيـ هـذـاـ الـحـدـثـ (ـالـمـحـدـدـ)ـ عـدـوانـاـ؟

* هـلـ يـتـفـقـ الـكـارـهـ وـالـمـكـروـهـ عـلـىـ نـفـسـ الـمـعـنىـ؟

وـيـمـكـنـ أـنـ يـتـضـمـنـ بـعـدـ ذـلـكـ -ـ عـلـىـ سـبـيلـ الـمـثـالـ أـنـ الـحـدـثـ الذـىـ تـرـكـزـ عـلـيـهـ لـيـسـ عـدـوانـاـ ..ـ كـيـفـ؟

** قـدـ يـكـونـ فـعـلـاـ عـاطـفـيـاـ مـتـبـادـلاـ.

** قـدـ يـكـونـ جـزـءـاـ مـنـ مـعـايـرـ الـثـقـافـةـ الـفـرعـيـةـ (ـعـلـىـ سـبـيلـ الـمـثـالـ،ـ يـمـيلـ بـعـضـ الـشـبـابـ الـأـمـرـيـكـيـ مـنـ السـوـدـ فـيـ سـنـ الـمـراهـقـةـ إـلـىـ ضـرـبـ

بعضهم على الذراع والكتف كتعبير ايضاحي عن القوة والفرح وليس من قبيل العداون).

** قد يكون ذلك نوعاً من جذب انتباه المعلم والاخلاط بنظام الفصل وليس عدواً موجهاً ضد شخص معين.

وحتى لو كان الحديث عدواً، فقد تكون هناك خلافات جوهرية لابد من فهمها :

** قد يكون الحديث أولياً، أو يكون تكراراً لأحداث سابقة ولا يرتبط بالضرورة بمكان وزمان معينين.

** قد يكون الحديث جزءاً من العلاقات الشخصية بين طالبين، أو قد يكون في إطار شبكة من العلاقات الاجتماعية كالعداء بين طائفتين أو بين جماعات اجتماعية متاخرة تاريخياً.

المثال السابق يبين أن هناك جوانب كثيرة جداً من السلوك الإنساني داخل المدرسة - وخارج المدرسة - يجب فهمها من منظور المشاركين الفاعلين في الموقف أنفسهم. والباحث الانثروغرافي عليه أن يفهم هذا المنظور فيما جيداً. وذلك من خلال الاستماع إلى تعبيرات المشاركين - تلك التعبيرات المنسوبة في الموقف والمعبرة عن منظوراتهم. ويقول أحد الانثروغرافيين يجب أن نتعلم الآخرين. فالباحث ينبغي أن يسأل الفاعل في الموقف أسلمة كثيرة حتى يصبح عارفاً بلزماته اللغووية *emic*، أي المقوله التي يعبر بها دائمأ عن شئ متكرر عنده (*Ibid* : 265).

ويجب التنبيه هنا، من وجهة نظر نقدية هامة، ونحن في سدد ابراز أهمية فهم منظور المشارك الفاعل في الحديث نفسه، أن ما نطلق عليه المعانى أو المنظور - الذى نسعى إلى فهمه - قد لا يكون فى وعي المشاركين أو بعض منهم، لكن ثمة مشاركاً واحداً على الأقل يفعلها - أي يشارك في الحديث - يوعى . والعمل الدؤوب والملاحظة المشاركة المنظمة

والمنتظمة التي يقوم بها الانثوغرافي كفيلة للوصول إلى ما يسعى إلى فهمه . والانثوغرافي النقدي هو الذي يهتم بمسألة تغريب الوعي في القضية التي يدرسها ، فالانثوغرافيا النقدية تضع الباحث في موقف فريد لفهم هذه الفروق المحيطة المتشابكة مع سلوك الباحث وتؤثر فيه .

وثمة مسلمتان هامتان لا ينبغي أن يغفلهما الباحث الانثوغرافي النقدي عند دراسته لمنظور المشاركين في الموقف والقوى المؤثرة فيه والمتفاعلة معه :

١ - أن السلوك الإنساني يتأثر بالسياق الذي يظهر فيه ومن خلاله . فالباحث الذي يحاول أن يرى المشاركين الفاعلين - موضوع الدراسة - خارج المكان والزمان الذين يعيشون فيه فإنه يحاول نفي هذه القوى الفاعلة ، ولن يزددي ذلك إلا إلى تدمير فهم الباحث نفسه : (T. Popkewitz 1981) .

٢ - أن السلوك الإنساني غالباً ما يكون له معنى أكبر من واقعة الملاحظة ، فالباحث الذي يسعى إلى فهم السلوك يجب أن يتعلم المعانى الصريحة والضمنية للمشاركين في الحدث أو الموقف ، ويجب أن يفهم السلوك من المنظور الخارجي والداخلي (M. mehan 1978 : 61) .

لن الأفتراض الأساسي الذي تقوم عليه البحوث الانثوغرافية أن الأفراد لديهم بدلة معانى أو بنى من المعانى التي تحدد كثيراً من سلوكياتهم . والباحث الانثوغرافي يهدف إلى الكشف عن هذه البنى : ما هي ؟ وكيف تنمو ؟ وكيف تؤثر في السلوك بطريقة شاملة ؟ والباحث النقدي هو الذي يستمر في الأسلطة : لماذا تكونت هذه المعانى أو هذه المنظورات في الزمان والمكان وعلى النحو الذي هو عليه ؟ وما القوى المؤثرة الفاعلة والمتفاعلة مع هذه المعانى ؟

٣ - الانثوغرافيا النقدية تنشط بحثى يهتم بالتنظير ، المدخل الانثوغرافي الضيق ابتعد عن النظرية والتنظير . لذلك تجاهل

المفاهيم والسلمات المرتبطة بالموقف - موضوع الدراسة - التي تنشأ خلال دائرة التأويل. ونحن نهتم هنا من منطلق نقد أن يدخل الباحث إلى الموقف متسلحا بالنظيرية. فالباحث لا يجرى البحث أو يقوم به وعقه صفة بيضاء. فاللغة على حد قول «ويسون»، هي نفسها عامل محدد حيث تهدء بفنه من الأدوات والمفاهيم، وكذلك الخبرات السابقة تؤثر أيضا على ملاحظة الباحث وفكرة. وظهور المفاهيم والآفاق الأساسية خلال النشاط البحثي هو ما يساعد في تكوين النظرية. والنظرية سند لتحقيق الموضوعية. والموضوعية هي التوصل إلى الفهم الداخلي - أعني المنظور الداخلي للفاعل المشارك في الموقف.

وقضية النظرية هنا ترتبط بقضية المنظور في الخاصية السابقة. فالنقدية لا تغفل النظرية ولا المنظور ... وتدرك أشكالية العلاقة بينهما.

في الصفحات السابقة طلبنا من الباحث أن يميز نفسه عن المشاركين في الموقف موضوع الدراسة وأن يتاعظ معهم في نفس الوقت. ونفس الشئ نطلب من الباحث فيما يتعلق بالاختيار النظري. فكى يحقق الباحث الانثوجرافى النقدى هذين الشيدين معا، الاختيار النظري واكتشاف المفاهيم ذات الصلة من الموقف نفسه، نطلب من الباحث أن يعلق بوعيه الكامل كل المفاهيم المسقبة لديه، وأن يضمنها - كما يقول فينرمنيولوجيون - بين أقواس، حتى تكون الخبرات وتتصفح مفاهيم الموقف. البحث الانثوجرافى النقدى هو في صميمه تفاعل ديداكتيكي بين الباحث والموقف موضوع الدراسة. فكما أن الأفراد الفاعلين في الموقف لديهم معانى ويتعاملون من خلال منظور ذاتي داخلى، تنمو المعانى في داخله وتتعدد، كذلك الباحث لديه معانى ومنظور داخلى في الموقف البحثي، ويتحقق التقارب بينهما من خلال فعل البحث نفسه.

وفي نفس الاتجاه نجد «لاتز» و«رامزى»، ينتقدان ما يروج له بعض الانثوجرافيين القادمين من حقل الانثربولوجى بأن الانثوجرافيا يجب أن

تبعد عن النظرية ... وأن الأنثوجرافى لا يأخذ مفاهيمه إلا من الحقل. ومن وجهة نظر «لائز» و «رامزى»، أن مثل هذا النصور الأنثوجرافى الضيق يجعل الأنثوجرافيا عملاً أميريقياً مسطحاً لا يختلف عن الأميركيقة الاحصائية فى شيء. كما أنه يحرم العمل البحثى من التراكم المعرفي الإنسانى. ويقولان :

• ليس من المتوقع أن يكون الفرد (الباحث)
بدون مفاهيم على الأطلاق تدفعه إلى رؤية
أشياء. فهو أن فرداً ما يدرس نظام التربية
فإنه من المفترض أن تكون لديه بعض
التجارب مع هذا النظام وبعض المفاهيم
والنظريات عنه. إنه من الصعب أن نعتقد أن
باحثاً يذهب إلى ميدان البحث دون تحير
مفاهيمي، وحتى لو افترضنا أنه يمكن ذلك،
فإنه سوف لا يكون في وضع أفضل.

(F. W. Lutz & M. A. Ramzey 1973 350)

ويشير «مالينوفسكي»، فى نفس الاتجاه. فيوضح أنه بدون الفهم النظري للمشكلة يصبح من المستحب أن نقوم بـ «الملاحظة ذات صلة بالمشكلة». والنظرية الأميركيقة (العلمية) للواقع من وجهة نظره ضرورية جداً ... فهى بمثابة خريطة للملاحظة ... ومراجعة لها فى نفس الوقت).

(Malinowski 1935 : 465). وهذه النظرية الأميركيقة عند مالينوفسكي هي أسماءها «جلاسر» و «ستروس»، النظرية الأساسى الذى ينطلق منها أى باحث (Glasser & Strauss 1976).

ومما سبق يتبيّن أهمية الأساس النظري الذى تؤكد عليه النقدية. كما يتبيّن مما سبق أيضًا إمكانية التمسك به وفتح الباب أمام النظرية والتنبّه في العمل الأنثوجرافى. حقيقة أنه من الغطر العظيم الدخول إلى البحث مع

فروض جاهزة لإقرار قبولها أو رفضها... فذلك يجعل من البحث عملية انتقائية للظواهر الملاحظة. لكن ما نتكلم عنه حول المسلح بالنظريه أمر يختلف تماماً. فالنظريه في الأنثروغرافيا النقدية جزء لا يتجزأ من دائرة التأويل حيث يبدأ الباحث بالخبرات السابقة والمفاهيم النظرية وما أن يبدأ في البحث حتى تبدأ أفكار أخرى في التكوين .. ومن خلال تفاعل ديناليكتيكي كما ذكرنا سابقاً ... ومن خلال حالات وملحوظات شاذة ليست معايرة للمعلومات يبدأ الباحث في تصحيح أفكاره سواء كانت مسبقة أو مشتقة من العقل نفسه في مراحل عمل سابقة .. وتستمر عملية التمو والتوليد .. حتى يتم اقتراب الباحث - من المشاركين في العقل نفسه ... ويكون الصورة العامة لمنظورهم عن عالمهم وخبرتهم اليومية.

إن الباحث الذي يعتقد أنه خالي من التحيز المفاهيمي ... إما أنه جاهل نفسه ... وإما أنه أعمى ويسير بمفاهيم غير واعية. وفي نفس الوقت تؤكد أن الأنثروغرافي المسلح بالنظريه ويسعى إلى وجود حالات جانحة .. غير معايرة لها في رأسه .. لا يغزو على الواقع ولكن لديه مفاهيم تساعدة على رؤية الواقع. ومرة أخرى الباحث الأنثروغرافي فنان .. يتفاعل مع عمله بإبداع - من خلال دائرة التأويل الديناليكتيكية.

٤- الأنثروغرافيا النقدية بحث عن القواعد الحاكمة :

الدراسة النقدية هي دراسة تحليلية شاملة للسلوك في الأحداث المتقدفة - الخبرة الإنسانية. وهذا المدخل على هذا النوع يعني تحولاً من البحث عن نمط السلوك الأكثر ظهوراً أو الأكثر تسيداً - كما هو موجود في الأنثروغرافيا التقليدية - إلى تحليل الوحدة الكاملة للتفاعل بين المشاركين في الأحداث الاجتماعية. والتدفق الكامل للنشاط يسجل بأحدى وسائل التسجيل في شرائط الفيديو أو السينما. وتقسم الأحداث في وحدات فرعية، تقسماً هرمونياً تساعد على استمرار التحليل حتى يصل الباحث إلى فلة القواعد الحاكمة التي تصف بشكل تام عملية بناء الأحداث (Mc Dermot 1976).

ويسمى ميهان هذه القواعد الحاكمة بالقواعد المكونة أو البانية Constitutive Rules . ويشتملها بقواعد اللغة Gramer ، شريطة لأن تخلط بين استعمال المصطلح هنا واستعماله في التحليل اللغوي (M. Mehan 1978 : 37).

ونحاول توضيح وشرح فكرة «ميهان» . فقد تأثير لغيف من الأنثوجرافيين القادمين من التقاليد الأنثوميتو دولوجية ومن بينهم ميهان نفسه، بنظرية «شومسكي» المعروفة في علم اللغة بقواعد التوليدية التحويلية Generative Transformation Grammar . وهي تشير إلى أن المتحدثين لديهم القدرة على توليد عدد لا محدود من الجمل التي تعد صحيحة من ناحية القواعد اللغوية . وهذا يرجع إلى استنادهم إلى بناء عميق، أى إلى مجموعة من قواعد اللغة . ويستطيع المتحدث أن يولد وأن يفهم العبارات الصحيحة لغوريا من خلال هذا البناء العميق . ويتم تحقيق ذلك عن طريق قواعد تحويلية تكون جزءاً من هذا البناء العميق ويشار إلى العبارات التي يتم توليدتها في موقف المحادثة على أنها أنماط للبناء السطحي - وذلك في مقابل القواعد التحويلية التي هي البناء العميق (أنظر زينب شاهين ١٩٨٧ : ٩٨).

والتشابه الذي يقصده ميهان قائم في أن القواعد الحاكمة عنده تساعد الأفراد على تمييز السلوك المناسب في المواقف الجديدة ، وذلك من خلال تحديدهم للمعايير المناسبة للمواقف . وهذه المعايير هي ما تقارن بالآبالية السطحية عند شومسكي . أما بنية هذه المواقف الاجتماعية نفسها - التي نتوصل إليها بالتفسير التأويلي - وهي ما تقارن بالبناء العميق - الذي يكتسبه الفرد من خلال امتزاجه باللغة . وعبارات أبسط نقول: أن هناك في كل موقف بناء عميق (القواعد الحاكمة) يستمد منه الشخص عناصر متغيرة تمكنه من أداء الأفعال في إطار المعايير الاجتماعية (البناء السطحي) التي يتطلبتها الموقف .

وقد نزيد الأمر إيضاحاً بمقارنة ما يقوله ميهان عن القواعد الحاكمة في الموقف الاجتماعي بالقواعد التي توجد في لعبة الشطرنج . فنمة قواعد

معروفة لتحرير القطع (هي هنا البناء العميق) ... أما عملية اللعب نفسها وابتكار اللاعب لعمليات تحرير القطع - حسب معايير أو مقتنيات الموقف - بحيث تعتبرها لعبة صحيحة - هي هنا البناء السطحي.

ونعود بعد هذا التوضيح إلى ميهان مرة أخرى. إن هدف التحليل الانثوجرافي - أو بالأحرى التفسير التأويلي - عنده هو إنتاج «القواعد»، التي تفسر بنية الأحداث الاجتماعية (M. Mehan, op. cit., 37) وإنما كانت وحدة التحليل في نظرية شومسكي هي الجملة، فإن وحدة التحليل عند ميهان هي الحدث نفسه. فاعتبار الجملة هي وحدة التحليل تعينا إلى دراسة فردية سيكولوجية في طبيعتها. لكن اعتبار الحدث هو وحدة التحليل يدفع بالباحث ليتنقل إلى الظاهرة في عمقها الاجتماعي التفاعلي. فالجملة ظاهرة لغوية اجتماعية، بينما الحدث هو جماع من السلوك اللغظى وغير اللغظى يظهر فى ظروف عملية (Ibid.).

وهذه النقطة التي أثارها «ميهان» هامة جداً في توضيح ثلاثة أمور أساسية من المنظور النقدي، وهي:

الأمر الأول، يجب لا ينخرط الانثوجرافي النقدي في التحليل اللغوي إلا بالقدر الذي يدخله إلى فهم الحدث الاجتماعي. فالوصف الانثوجرافي ليس وصفاً لغرياً، إنه بالأحرى وصف لحدث اجتماعي فهناك من الانثوجرافيين الانثوميثودولوجيين قد أسرفوا في التحليل اللغوي ومن ثم كانت أبحاثهم أقرب إلى ميدان اللغويات أو السيكولوجى منه إلى علم اجتماع التربية.

أما الأمر الثاني، فإن التفرقة بين البنية السطحية والبنية العميقية للموقف تجعلنا نفرق بوضوح بين نوعين من الانثوجرافيا: النوع الأول، الانثوجرافيا التقليدية كما تظهر في أبحاث كثير من الانثروبيولوجيين، وهي الانثوجرافيا التي تدور تحليلاتها على مستوى البناء السطحي في المرفق

الاجتماعي - مستوى السلوك الظاهر والمعايير المنظمة له. أما النوع الثاني فهو الإثنوجرافيا التي ندعو إليها هنا - الإثنوجرافيا النقدية التي تتعامل مع البناء العميق في التفاعل الاجتماعي. لأنه بدون فهم البناء العميق وما به من قواعد حاكمة لا يمكن أن نربط بين الأحداث في المواقف اليومية (عالٌ الطواهر الصغيرة) والبنى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في المجتمع بوصفها بني قاهرة (عالٌ الطواهر الكبيرة). فالقواعد الحاكمة، كما أنها تشكل الموقف التفاعلي، فإنها هي نفسها قد تكونت في إطار الظروف التاريخية الاجتماعية في المجتمع الكبير. وهذا ما يجعل من الإثنوجرافيا عملاً نقدياً، كما سوّضنها فيما نعرضه من نماذج توضيحية فيما بعد.

أما الأمر الثالث، فإن توجيه البحث الإثنوجرافي النقدي إلى تفسير بنية التفاعل وصولاً إلى فهم القواعد الحاكمة - يجعلنا قادرین على التفرقة بين نمط العلم الطبيعي، والعلم الاجتماعي الإنساني. فيقول بوپکويتز أن فكرة صنع القواعد لدى أصحاب العلوم التأويلية - الإثنوجرافية تقابل فكرة صنع التعليميات شبه القانونية في العلوم الإمبريقية الوضعية. ودخل القاعدة الحاكمة هو الذي يميز الحياة الاجتماعية من النشاط الفيزيقي، حيث يوضح أن الطبيعة المتفردة للوجود الإنساني إنما توجد في الرموز التي يستخدمها الناس في تبادل معانٍ للأحداث اليومية وتتأويلها. أما بالنسبة للذرة أو الجزيء في الطبيعة فإن لغة الثقافة لاتعني شيئاً. إن أي علم إنساني ينبغي أن يركز على الطاقة المتفردة للإنسان في خلق واستعمال الرموز (19: 1981). (T. Popkewitz, 1981).

وهذه الواقعية تثير كذلك إشكالية البحث في العلوم الاجتماعية. فإذا كان لكل جماعة اجتماعية - موضوع الدراسة - قواعد حاكمة يراد الكشف عنها، وإذا كان كل باحث ينتمي إلى جماعة علمية - كما أورمنحننا سابقاً - وأن لكل جماعة علمية قواعدها الحاكمة لما تقوم به من نشاط علمي ... فال المشكلة هنا: أي قواعد إذن يتبعها الباحث وينهجها؟ هذه الإشكالية ليست مذارة في

نموذج العلم الطبيعي حيث الباحث مستقل عن الظاهره موضوع الدراسة التي يعتبرها موجودة أمامه هناك. أما نموذج العلم النقدي أو التأولى فبأنه يقرر أن الحقيقة نتاج اجتماعي. ومن ثم وضحت الاشكالية أمامه . والحل الذي قدمناه من خلال الفكر النقدي لهذه الاشكالية هي ما أسميناها في الصفحات السابقة « دائرة التأويل الدياليكتيكية ». الباحث يبدأ البحث من خلال فهم جدلى للظاهرة فى الواقع الحى .. ويدور الجدل وال الحوار بين الباحث والواقع حتى يستقر الفهم وفقاً لمعايير الموقف المدروسان . ولعل فى الصفحات القادمة مزيداً من النقاش حول هذه المعايير . (See, P. Winch, 1985)

٥- الاشتهرجاهيا النقدية بحث ما بين - الذاتية :

ثمة اتفاق شديد بين التقاليد الفيلومنيولوجية والتفاعلية الرمزية والاثنوميولوجي على أن الحياة الاجتماعية تتشكل وتستمر من خلال التفاعل الرمزي بين المشاركين في الموقف (Winch 1971, Shutz 1973, Cicouril et. al., 1974, Becker 1970 and Garfinkle 1967) تفاعل الناس تصنع القواعد وتكرس لتحكم الحياة الاجتماعية.

و فكرة الاهتمام بصنع أو اكتشاف القواعد العاكمة في الموقف تجعلنا ننتقل إلى القول بأن التحليل أو التفسير التأولى هو تحليل أو تفسير للأحداث في المواقف الاجتماعية . وانما موقف الاجتماعية ذاتها هي تفاعل رمزي . معنى ذلك أن التحليل يتوجه إلى التفاعل والتفاوض في الموقف الاجتماعي - الذي من خلاله يتبادل الناس عملية تحديد (تعريف) التوقعات حول السلوك الممكن والملازم . ويوضح ذلك «بويكويتز» بقوله أنه لا يمكن أن تحدث عن دور المدرسين - على سبيل المثال - في شكل مجرد أو موضوعي . ذلك أن المعانى والقواعد التي تحكم هذا الدور السلوكي إنما تنمو وتتأكّد بقدر اشتباك الناس في أنشطة التدريس . فدور المعلم في مدرسة ثانوية في مدينة كبيرة قد لا يكون هو نفس دور المعلم في مدرسة ابتدائية في بيئة ريفية . ففي كل من الموقفين المتشابهين نجد السلوكيات ، والتوقعات

والمطالب التي وضعت على المدرسين تختلف . وأهم من هذا كله ستجد أن التفاوض حول أنس السلطة في دور المعلم في كل من الموقفين يتم بطريقة مختلفة . (Popkewitz 1981: 10 - 11)

ما يقصده «بويكويتز» في حديثه السابق هو إجلاء فكرة أن دور المعلم كحقيقة موضوعية داخل المدرسة إنما يتحدد من خلال التفاعل الاجتماعي في الموقف المعاش . ولايفهم الدور إلا من خلال فهم المعانى وفهم السياق الاجتماعى الذى يتم فيه الموقف . وما يقوله «بويكويتز» عن دور المعلم يقوله «ميهان» عن جميع الحقائق الاجتماعية الموضوعية داخل المدرسة : الانحراف ، التناقض ، التحصيل الدراسي ، مستوى الذكاء ... إلخ . فهذه الحقائق جميعها – بالنسبة لميهان (Mehan, op. cit.) – إنما تتحدد كذلك من خلال تفاعل المدرسين واللاميذ والمديرين .. وهكذا . وكلما تفاعل الناس فإنهم يحددون (أو يعرفون) سمات الأفراد التي توصف بالذكاء أو التحصيل ، ويضعون المقولات التي تصف هذه السمات . إن هدف التحليل – أو التفسير التأويلي – للمواقف الاجتماعية هو فهم «ما الذى تحكمه القواعد الاجتماعية؟» «وما الذى توجه إليه استعمال هذه المقولات الاجتماعية؟» .

وإذا كانت القواعد الاجتماعية تتكون من خلال التفاعل ، فهي فى نفس الوقت نماذج معرفية معتمدة - هي الموقف الاجتماعى - تقود الأفعال والممارسات والبنى الاجتماعية ، وتتمكن الناس ليتقبلوا ويفهموا توقعات ومتطلبات الموقف المعاش .

والقول بنمو القواعد والمقولات الاجتماعية خلال موقف التفاعل الاجتماعى إنما يتضمن فكرة «البين - ذاتية» ، Intersubjectivity (أو كما يطلق عليها البعض بين الذوات) . فما هو واقعى وحقيقى إنما هو كذلك بسبب الاتفاق المتبادل بين المشتركين فى الموقف (Peter Wood 1983: 11) . والموضوعية ليست قانوناً يحكم الأفراد إنما هي نتيجة إجماع بين الذوات ظهر خلال التفاعل الاجتماعى (Ibid) . فموضوعية درجات ذكاء الأفراد

وفقاً لأحد الاختبارات إنما تكمن لا في الصفات الفطرية لهؤلاء المفحوصين، ولا في الاختبارات نفسها - مهما قيل عن دقتها - إنما تكمن في ذلك الانفاق الاجتماعي الذي يمكن الناس من تفسير نتائج الاختبارات بطريقة معينة والموافقة على صدق هذه الاختبارات.

ومفهوم بين - الذاتية يشير إلى نظام علاقات بين الأفراد كذوات - يتم من خلال التفاعل بينهم - ويتربّع خلاله قواعد ومقولات. وفهم هذا النظام من العلاقات وما ينطوي عليه من قواعد ومقولات يجعلنا أكثر فهماً لما يطلق عليه ميهان مفهوم «البنية العميقية»، الذي أشرنا إليه من قبل .. ولما يطلق عليه «هوسيل» «العادات الراسخة»، التي مرت عليها قرون طويلة في هكر الجماعة. وطبعتها في الذهان حتى أصبح الأشخاص يمارسونها دون تفكير.

والدراسة الإثنوجرافية النقدية هي المدخلة لفهم حالة الاتصال في حجرات الدراسة وفهم القواعد وتعدد المقولات الحاكمة .. الراسخة بين - الذوات: كيف يفكرون أعضاء حجرة الدراسة في الموقف؟ كيف يستعملون اللغة؟ كيف يصنعن المعاني والرموز المشتركة التي تهيئ لهم حياة جماعية مشتركة؟ كيف يصنعن المثال الذي يحكم تصرفاتهم وفي نفس الوقت يمكنهم من التواصل في حياتهم الاجتماعية؟

٦- الإثنوجرافي النقدية تنظر إلى الحقائق باعتبارها نتاجاً اجتماعياً، الحقائق التي تتوصل إليها هي جزئياً نتاج عملية التمييز الذي يتم خلال التفاعل الاجتماعي في مواقف الحياة اليومية . ولا يعني ذلك أن العقيقة ذاتية أو خيالية . فما نعنيه هنا بهذا القول - كما يوضح بريدو و «فينبرغ» - أن العقيقة بناء اجتماعي يرتبط بـ / أو يقوم على مخطط رمزي محدد (E: Bredo & W. Fenberg 1985: 115) . والمخطط الرمزي هنا، هو بنفس المعنى الذي أوردناه في قبل في الصفحات السابقة، يعني فلة من المصطلحات والمفاهيم والرموز والتوصيفات التي تطبق على العقيقة: وهي

جميعها معانٍ بين - ذاتية تفاوضت عليها الجماعة واتفاقت خلال تفاعلاتها الاجتماعية اليومية .. حتى صارت راسخة ومسلم بها.

معنى ذلك أن الحقائق تختلف في معانٍها من اتفاق إلى آخر، أو بالأحرى من مخطط رمزي إلى آخر. فدراسة سلوك مثل التصويت أو الزواج أو الإنجاز أو الانتحار إنما في إطار «الاتفاق»، أو سلسلة المعانٍ والتعريفات والمفاهيم الراسخة في منظور الأفراد - والتي توأمت الجماعة عليها واتفاقت.

فالدعوة إلى «مراجعة أحد الدروس»، داخل الفصل - على سبيل المثال - قد تعنى أشياء مختلفة. وتحديد معانٍها لا يرتبط بفرد، ولا بخاصائص مجموعة أفراد، ولا يرجع إلى افتراضات. فلا يمكن تحديد معنى هذه الدعوة «مراجعة أحد الدروس»، إلا في إطار المخطط الرمزي الذي تتم من خلاله عملية المراجعة. ولا يتم ذلك إلا من خلال وضع الدعوة في إطار العلاقات الاجتماعية بين الفاعل الفرد - صاحب الدعوة - ومن يوجه إليهم الفعل أو السلوك (أى الدعوة). وب مجرد معرفة الدور الذي يقوم به صاحب الدعوة إلى المراجعة والدور المقابل المضاد الذي يواجهه حيللاً ستتعرف على المخطط الذي من خلاله يُؤدى السلوك. وذلك مثل اللاعب في مباراة كرة قدم أو سلة، لا يعرف كيف يتصرف صحيحاً إلا إذا عرف المخطط الذي في صنوفه يتم اللعب من قبل الآخرين.

إذا أخذنا دعوة المعلم في إطار مخطط غير المخطط الذي تتم فيه كحدث فيها يحدث الخطأ مهما كانت الواقعة اللغوية «مراجعة الدروس»، واصحة. ذلك أن معرفة على أي نحو تؤدي وكيف تتم المراجعة ووفق أي ترتيبات؟ هي أسللة تحتاج إلى معرفة المخطط الرمزي الذي سيتم في إطاره الفهم - أو سوء الفهم على السواء.

إن هذا المخطط الذي نتكلم عنه «بريدو» و«فينيرج» هو معانٍ بين ذاتية. أو كما يصفها تايلور ليست مجرد معانٍ شائعة يملكتها كل فرد في جماعة..

إنما هي بالأحرى مرجع كوني مشترك .. أو بلغة أخرى إطار مرجعي مشترك يمثل هوية مجموعة من الناس . ويسميها تايلور Common meaning (Charles Taylor, 1985: 155 - 157) ويسميها شوتز Common World . فحيثما نقول «التمييز الشاطر» فالسؤال يثار: على أي نحو يفهم على الشطارة؟ هل التمييز الشاطر هو الذي يحصل على أعلى الدرجات؟ هل هو المتفوق في الأنشطة؟ هل هو الفهلوi الذي يخلص نفسه؟ إلخ . لا يفهم معنى الشطارة إلا بالرجوع إلى المخطط الرمزي «البين - ذاتية» للجماعة . وقس على ذلك معانٍ كثيرة كقولنا «الناس متباون» : متباون في ماذا؟ .. وعلى أي نحو؟ ومن هم المتباون؟

ونلفت النظر هنا إلى أن ما يقصده تايلور، بالمعنى المشتركة أو ما يقصده شوتز، بعالم الحياة المشتركة ليس مسألة اتفاق مجتمعي Consensus تتوصل إليه بطريقة العلم الاميركي من خلال تجميع استجابات كل أفراد الجماعة وحساب الدرجات الكلية لمجموع الاستجابات . إن المعانى المشتركة «البين - ذاتية» - لأن تتوصل إليها إلا من خلال فهم منظور الأفراد - كما تحدثنا عن ذلك من قبل .

والمعانى «البين - ذاتية»، نجدها متجسدة في اللغة . فعلى سبيل المثال كما يوضّح بريدو و «فينيرج»، - نجد في الثقافة الأمريكية أن المعانى «البين - ذاتية» متجسدة في تعبيرات لغوية مثل كلمات .. الفردية .. والتصافق (أى عقد الصفقات) .. والمنفعة المتبادلة . والغرد الأمريكي حينما يذكر إنما يفكر من خلال هذه المنطلقات اللغوية ، وحينما يبني مؤسساته إنما يقوم بذلك من خلال هذه المنطلقات أيضًا . فإذا نظرت إلى الواقع الأمريكي ستجد أمام ناظريك هذه المنطلقات وقد تجسدت .. ف أمامك صفات ، ومتانع متبادلة . معنى ذلك أن المخططات الرمزية (المعانى بين - الذاتية) بانية للفكر ، والنشاط اليومي ، والمؤسسات الاجتماعية . ويقول تايلور:

، فيبدون مفاهيم الفرد .. والسوق .. والعقد لم يكن لنا أن نتوصل إلى ذلك النوع الذي نعيشه من المؤسسات والعلاقات الاجتماعية التي بنيتهاها. وفي نفس الوقت فإن هذه المفاهيم تتجسد في ممارسات عبقرية في البيع والشراء والتسعين وإنها الخدمة .. وكلما تعلم الناس القواعد والمعانى «البيان - ذاتية»، فإنهم يتعلمون إنماطاً معينة من العلاقات الاجتماعية..

(Charles Taylor, op. cit. : 163)

معنى ذلك أننا حينما نود أن نتعرف على المعانى بين - الذاتية لا يجب أن نكتفى بدراسة منظور الأفراد. وهذه المعانى إذن ليست مجرد الأفكار التي نجدها في رؤوس الناس، بل بالأحرى، موجودة هناك في الممارسات نفسها. والممارسات ليست مجرد مجرد مجموع أفعال الأفراد، أنها حالة العلاقات الاجتماعية ... والأفعال المتبادلة (*Ibid*).

وفي ضوء ما قدمه «تايلور» و«بريدو» و«فينيرج»، فإن الاثنوجرافيا التقديمة التي تهدف إلى التوصل إلى ما يطلق عليه ميهان «البنية العميقية»، (القواعد والمقولات الحاكمة، أو المخطط الرمزي) في حجرة الدراسة أو المدرسة، إنما يجب أن تتجه إلى تحليل التفاعلات الاجتماعية والفكرية ولغة الخطاب داخل حجرة الدراسة. فذلك ما يمدنا بهم البنية العميقية داخل سياق التفاعل لكل من المحتوى والعملية التعليمية.

وما تقدم يساعدنا أيضاً على إلقاء مزيد من الضوء على فكرة التفاوض داخل حجرة الدراسة. فالآطراف المشاركة في الموقف التفاوضي داخل حجرة الدراسة يأتون وكل منهم يحمل في رأسه أفكاراً وعقائد واتجاهات (منظور) ويعتقد أنها أفكاره ومعتقداته هو حتى ولو شاركه فيها آخرون. وكل

الأطراف تناضل خلال تفاوضاتهم اليومية من أجل أن يحقق كل طرف ما لديه من معتقدات . ولكن ما لم يتم إحضاره إلى موقف التفاوض هو فئة القواعد والمقولات الحاكمة البنائية للنشاط التفاوضي - تلك التي تشكل الخصائص الجمعية للجامعة والمجتمع نفسه - قبل أن يدخل أي فرد في أي موقف تفاوضي . فالقواعد والمقولات الحاكمة إذن ليست ذاتية . ونكرر، ليست خاصية لفرد أو مجموعة من الأفراد . إنها بين ذاتية . أو بالأحرى نظام أو منظومة اجتماعية ينشط الأفراد خلالها .

وهذا المعنى النقدي لمفهوم القواعد الحاكمة ، الذي يساعدنا على تخطي المفهوم الذاتي الفينومينولوجي والأنثومينولوجي ويستوعبه في نفس الوقت هو الذي يرسى الأساس النظري الذي من خلاله نستطيع الربط بين التحليلات الاجتماعية على المستويين الكبير والصغير .. كما يتبيّن ذلك في النقطة القادمة .

٧- الانثوجرافيا النقدية دراسة للواقع الصغيرة والبُشَّرِّ الكبيرة:
حاولنا على امتداد المفحّات السابقة أن نقدم فهماً نقدياً لمجموعة من المفاهيم ظهرت أساساً في إطار تقاليد العلم الرمزي في اتجاهاته الثلاثة: الفينومينولوجي ، والتفاعلية الرمزية ، والأنثومينولوجي . وهي مفاهيم: القواعد الحاكمة ، والتفاوض ، والبيان - ذاتية . وأعدنا بناء فهمها باعتبارها منتجات اجتماعية تمت خلال منظومة التفاعل الاجتماعي لجماعة محددة ، ونراها في نفس الوقت متجلدة في ممارسات أفرادها وبيانية لمؤسساتهم الاجتماعية . ووجهة النظر هذه تمهّد الطريق كما بینا إلى بناء نشاط بحثي انثوجرافي نقدي يربط واقع الحياة اليومية داخل المدرسة بالخصائص البنائية في المجتمع .

وثمة مفهومان آخران هامان من داخل علم اجتماع التربية النقدى: وهما مفهوم الاستقلال النسبي للمدرسة ، ومفهوم المقاومة في التفاعلات

الاجتماعية المدرسية. وكل المفهومين يعتبران هامين في بناء المدخل الانثropolجى الذى نسعى إليه.

أما مفهوم الاستقلال النسبي للمدرسة فقد أخذه مايكل آبل عن «بيير بيرديو» (حسن البيلاوى، يونيو ١٩٨٦) وقد استخدمه آبل فى نقد نظرية الراديكالية التى ترى المدرسة كأداة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة فى المجتمع. وهى رؤية لا ترى إلا هيمنة المجتمع الرأسمالى على المدرسة، وتتجاهل عملية التصال وعملية التناقض اللتان تتمان داخل المدرسة. فاللاميذ من وجهة نظر آبل يأتون إلى المدرسة وهم يحملون ثقافتهم التى قد تشتعل على قيم واتجاهات قد تتناقض مع ثقافة الصفة الهايمنة على المدرسة (M. Apple 1982: 83 - 84). وثقافة التلاميذ الخاصة بهم لاتكتنفهم فقط من رؤية الالمساواة فى قواعدها وفي تدثرها باللابيدولوجية الرأسمالية لكنها أيضاً قد تتم لهم بواسائل وأساليب مقاومة وتحدى نسق الضبط المهيمن داخل المدرسة وحجرات الدراسة (عبد السميع سيد أحمد ١٩٩٠).

والاستقلال النسبي للمدرسة يعني أن ثقافة المدرسة أو بالأحرى ما يدور داخلها لا يتطابق تماماً مع ثقافة المجتمع. ومن ثم فما يفعله التلميذ داخل المدرسة لا يتحتم تحتماً مطلقاً بالقوى الاجتماعية أو الثقافة السائدة. فاللاميذ ليس مجرد حامل لللابيدولوجية التى تلتها المدرسة. والثقافة عملية حية. والتلاميذ قد ينشطون بابداع، وقد تأتى طرائقهم متناقضة فى بعض الوجوه، أو فى كثير منها، مع المعايير والاتجاهات التى تسود المدرسة (M. Apple 1982: 95).

أما مفهوم المقاومة فقد قدمه هنرى جিرو، فى إطار نظريته عن مقاومة التلاميذ لعناصر الهايمنة داخل المدرسة. ففكرة الهايمنة فى رأيه قد تجاهلت الفكرة الفائلة أن الناس يصنعون تاريخهم بما فيه البنية القاهرة. فاللاميذ داخل المدرسة ليسوا مجرد نتاج لقوى خارجية تعمل ضدهم. ويوضح أن:

العملية التعليمية ليست مجرد نتاج لرأس المال، أو مجرد نتاج أفرزته المدرسة أو المدرسون المتسلطون الذين يعملون على إعدادهم لحياة المصنع. إن المدارس، بالأحرى تقدم حقولاً للصراع العرقي، يتميز ليس فقط بما يوجد فيه من تناقضات ايديولوجية وبنوية فحسب، بل أيضاً بما فيه من مقاومة جماعية التلاميذ الذين يتعاملون مع هذه التناقضات

• (H. Giroux 1981: 100)

ويتفق جিرو مع آبل حول فكرة الاستقلال النسبي للمدارس .. فحياة التلاميذ داخل حجرات الدراسة تتمتع بقدر من الاستقلالالجزئي عن البنى الاجتماعية للنظام الرأسمالي.

غير أن آبل وجিرو لم يرفضا تماماً فكرة الظروف والمحاذير الاجتماعية الكبيرة القاهرة في المجتمع، ففهم الظروف البنوية في المجتمع يمكننا من تحديد العلاقات الخارجية التي تعمل فيها المدرسة. إن آبل وجيرو يرفضان فكرة التحليم الكاملة لكل ما يدور داخل المدرس بهذه الظروف البنوية. فمثل هذه الفكرة تحول بيننا وبين أي فهم لما يدور داخل المدرسة. ومن هنا فأنكار آبل، وجيرو، وغيرهما من النقادين، حول الاستقلال النسبي للمدرسة، والمقاومة، والصراع الثقافي، والثقافة المضادة، وصناعة التاريخ .. هي أفكار تصنع جسراً قوياً بين تحليلات الحياة اليومية داخل المدرسة وتحليلات النظريات الكبرى للبني الاجتماعية التي تعمل من خلالها المدرسة.

ومثل هذا التوجه النظري يمكن أن يوجه البحث الإثنوجرافى وجهة نقدية ليجيب على أسئلة كثيرة تثار في إطار المفاهيم السابقة: كيف نفهم ديناميات رفض التلاميذ ومقاومتهم داخل المدرسة،

ومقاصدهم للمنهج الرسمي والمنهج الخفي على السواء، والخروج على قيم وثقافة المدرسة والمعايير المتوقعة؟ كيف نفهم «شلة التلاميذ» أو جماعة الرفاق التي تحولت إلى قوة دافعة داخل المدرسة وخارجها؟ كيف تبدع الشلة طرائقها التي تمكن أفرادها من خرق قواعد المدرسة؟ كيف تتم الاتفاques بينهم .. وبين مدرسيهم .. وبين الإدارة؟

إن مثل هذه الأسئلة تفترض بالطبع الأنثروغرافية نقدية تسعى إلى الفهم العميق للواقع من خلال دراسة خبرة الحياة اليومية الحية داخل المدرسة وتفسيرها تأويلياً في إطار السياق الاجتماعي الذي تنشأ فيه الخبرة وتفاعلها. لأنثروغرافيا قادرة على تقديم الثقافة المصغرة .. ثقافة المدرسة .. وهي امتداد لثقافة المجتمع وتمدده لها في نفس الوقت». وتعتقد أن الخصائص السبع السابقة كافية متى توفرت لتأسسين مثل هذا المدخل الأنثروغرافي للنقدى الذي تسعى إليه. ونجد في الجزء التالي من هذه الدراسة عرضاً لبعض نماذج بحثية Exemplars بهدف توضيح هذه الخصائص كنشاط عملى في ممارسات بحثية محددة.

رابعاً، نماذج لدراسات الأنثروغرافية

ذكرنا من قبل أنه يمكن بسهولة التعرف على المسلمات النظرية والفرضيات الأساسية التي تقوم عليها أي منظومة علمية لجماعة (أو مدرسة) علمية معينة من خلال تحليلنا للخصائص الأساسية التي تتسم بها الأعمال البحثية التي تصدر عن أعضاء هذه الجماعة. وينفسن القدر نقول أن كل عمل بحثي يعتبر تموزجاً exemplar يجسد افتراضات الجماعة أو المدرسة العلمية - التي ينتمي إليها الباحث - وتوجهاتها وترفعاتها. وانطلاقاً من ذلك نجد أن من العقيد عرض مجموعة من النماذج البحثية التي تساعدنا على رؤية وتجسيد بعض التوجهات النظرية المختلفة في البحوث الأنثروغرافية - التي أشرنا إليها في الدراسة. وقد اتفقنا من قبل أن ثمة أنواعاً أو أنماطاً ثلاثة من الأنثروغرافيا كمدخل كيفي لدراسة المدرسة: الأنثروغرافيا التقليدية،

والاثنوجرافيا التأويلية الرمزية، والاثنوجرافيا النقدية - التي تسمى هذه الدراسة إلى تأسيسها والتعريف بها.

ونعرض في هذا الجزء من الدراسة خمس دراسات: الدراسة الأولى كنموذج لنمط الاثنوجرافيا التقليدية. والدراسة الثانية كنموذج لنمط الاثنوجرافيا التأويلية الرمزية. والدراساتان الثالثة والرابعة كنموذجين للاثنوجرافيا النقدية. أما الدراسة الخامسة فهي مخطط نظري لدراسة حجرة الدراسة من المنظور الاثنوجرافي النقدي أيضاً.

١- الدراسة الأولى 1967 David Hargreaves

ودرسة ديفيد هارجريفز هذه من الدراسات المرجعية الهامة لكل مهتم بالمدخل الكيفي في التربية. ونعتبرها نموذجاً للنمط التقليدي. وهو النمط الذي حددها من قبل بأن تحليلاته لا تهدف إلى كشف القواعد والمقولات الحاكمة (البنية العميقية في التفاعل)، بل تدور تحليلاتها حول وصف شبكة التفاعل في ضوء معايير الموقف، (أى البنية السطحية للتفاعل).

انطلق هارجريفز من منظور المدرسة الوظيفية البنوية في علم الاجتماع لدراسة العلاقات الاجتماعية بين المدرسين والتلاميذ، وبين التلاميذ والتلاميذ داخل مدرسة ثانوية. واستخدم الباحث الملاحظة المشاركة والمقابلات والاستبيانات، واستغرقت الدراسة مدة عامين.

عالج هارجريفز، أيضاً من نفس المنظور العلاقة بين المعلم والتلميذ. و جاءت تحليلاته في إطار مفاهيم مثل: توقعات الدور، حرمان المكانة، التغؤذ أو القوة. وقد بنت الدراسة من خلال المفاهيم السابقة أن توقعات المعلمين وأتجاهاتهم مؤثرة في تحديد وضع الطلاب في تشعيبيات الفصول والمناهج والأنشطة الإضافية .. بل أنه يقرر أن أوضاع الطلاب تعتبر مذراً على اتجاهات المعلمين.

ما أمننا به هارجريفز هو وصف للبني الاجتماعي للمدرسة الثانوية، في

ضوء المفاهيم الوظيفية البنوية. وهذه البنى هي في صميمها - بالنسبة له - تشكل السياق الاجتماعي الذي ينشأ من خلاله و بواسطته «تعريفات» الأفراد للموقف. ما يجب التأكيد عليه - هنا - ولما حظته أن تعريفات الموقف إنما تتم من خلال واقع المكانات والأدوار و علاقات التفؤذ بين شبكة الإداره.

اهتمت الدراسة بشبكة العلاقات التي تكونت حول المفاهيم المذكورة، ولذلك سكت هارجريفز، عن المقولات الحاكمة والقواعد البانية للموقف. فلم تنفذ تحليلاته إلى البنية العميقه الكاملة خلف شبكة العلاقات المتسلقة هذه حول الدور والمكانة والمعيار. ولم تبين الدراسة كذلك كيف يصنع أعيانه الموقف تعريفات الموقف. لقد جاءت عملية تعريف الموقف عنده كعملية تكيف مع المكانات والأدوار وما يحيط بها من تفاعل التوقعات والحرمان.

إلا أن الدراسة هامة في أنها قد ركزت على البنى الموضوعية. فالدراسة تقول لنا إن التفاعل لا يتم في فراغ إنما يتم من خلال و بواسطه بنى قاهره. وينقص من أهميتها أن التوجه الوظيفي البنوي قد دفع بالنشاط البحثي إلى التركيز على ما تصنعه البنى القاهره في الناس في حياتهم اليومية .. ومن ثم لم تلتفت الدراسة إلى ما يصنعه الطلاب كأفراد فاعلين في الموقف.

يعبر هذا النموذج الأنثوجرافى التقليدي عن ذلك الحال الذى حاولنا تسليط الضوء عليه: الناشئ من الانقسام بين التحليلات الكبيرة والصغيرة .. أو تركيز المنظور السيسولوجي إما على البنى الكبيرة وتأثيرها فى الناس، وإما على التفاعلات اليومية وأفعال البنى الكبيرة.

٢- الدراسة الثانية (Nell Keddie, 1971)

وتعتبر دراسة كيدي من الدراسات المرجعية كنموذج للبحث الأنثوجرافى التأويلى الرمزى. وكثيراً ما تصنف أعمال هذه الباحثة في إطار الاتجاه الفينومينولوجي إلا أن أعمالها في الواقع تستفيد من كل تقاليد التأويلية الرمزية وقد حاولت الباحثة كيدي دراسة أثر الافتراضات المسبقة لدى المعلم بشأن تلاميذه على:

(١) تنظيم معارف المنهج الدراسي داخل حجرة الدراسة، وكذلك على
(٢) العلاقة بين تعريف كل من المدرس والتلاميذ للموقف داخل حجرة
الدراسة.

واعتمدت الباحثة على تقييمات الملاحظة المشاركة والمقابلة العميقية.
 واستغرقت الدراسة مدة عام داخل حجرة دراسة في مدرسة ثانوية.
 دارت الدراسة في إطار وحدة مناهج العلوم الاجتماعية داخل المدرسة
 (والمدرسة التي تمت فيها الدراسة تأخذ بنظام تصنيف المحتوى في
 مستويات، ويحدد لكل طالب المستوى الذي يدرس فيه الوحدة الدراسية
 المقررة).

كانت المسألة الهامة بالنسبة للباحثة هي عملية التصنيف التي يقوم بها المعلم للتلاميذ. على سبيل المثال، التلميذ المثالي، والتلميذ الفاشل. وكذلك تصنیف معارف المنهج الدراسي في مستوياته المختلفة. وووجدت الباحثة أن المعلمین يعتمدون على معيارین: القدرة والطبقة الاجتماعية، في تحديد مستويات التلاميذ. كما اعتمدوا على التصنيف النمطي للمحتوى المعرفی ذي المستويات الثلاثة (A - B - C).

وقد بينت التحليلات التي قامت بها الباحثة للموقف أن المعلمين في توزيعهم لللامعدين على المستويات المعرفية للمحتوى الدراسي في وحدة العلوم الاجتماعية قد تأثروا بتصنيفاتهم الصنمية المعتادة: التلميذ العدالى والتلميذ الفاشل وفقاً للمعيارين السابقين.

ونقول الباحثة لقد استمرت عملية تصنيف التلاميذ في مستويات معرفية داخل حجرة الدراسة رغم ما قد تم من اتفاق بين هيئة تدريس العلوم الاجتماعية، في اجتماع تم بينهم في حجرة المدرسين ينص على سياسة تدريس العلوم الاجتماعية ببرنام吉 واحد لا يختلف على أساس القدرة. ومن هنا نلاحظ أن تعريف المعلمين للموقف داخل حجرة الدراسة لم يكن مطابقاً لما اتفقوا عليه داخل حجرة المدرسين. وتفسیر الاختلاف يمكن في فهم

تفاعلات الموقف داخل حجرة الدراسة بين المعلم والتلاميذ، ونقول «كيدى»، معلقة على بعض البيانات:

«أنه يبدو محتملاً أن التلاميذ الذين قد ظهروا للمعلم على أنهم الأكثر قدرة، والذين قد وضعوا في أعلى مستوى التصنيف المعرفي للمنهج الدراسي (المستوى A) هم هؤلاء التلاميذ الذين تواصلوا مع المعلم وقبلوا تعريفاته للموقف داخل حجرة الدراسة (Keddie 1971: 50).»

لقد أسفت التعليقات أن التلاميذ في الشعيبة أو المستوى (A) قد قبلوا تعريفات المعلم، حيث قاموا بتنميته ما قدمه المعلم من مادة تعليمية على أنها موضوعات «جديدة». بينما كان الطلاب في المستوى (C) لا يعبرون عن قبولهم لتعريفات المعلم. وقد قاموا بتنميته ما قدمه المعلم من مادة علمية على أنها موضوعات «سابقة». معنى ذلك أن التلاميذ هنا قد تحدوا تعريفات المعلم للمعرفة في المنهج الدراسي. ويتبين من ذلك أيضًا أن عملية التفاوض، وكذلك عملية عقد الصفقة من أجل الصنيط بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة هما اللذان شكلاً أنساطًا مختلفة من التفاعل .. وكانوا وراء اختلاف آراء وسلوك المعلمين في حجرة الدراسة عن سلوكهم وأرائهم داخل حجرة المعلمين. تعريف الموقف هنا نشأ خلال التفاوض في الموقف التفاعلي.

واكتشفت الباحثة أن هناك نظامين للداعية. نظام للداعية نعبر عنه «بسبب» (أى تم السلوك المعين بسبب كذا). ونظام آخر مختلف لهذا النظام، وهو نظام الداعية الذي تعبّر عنه بـ «من أجل». ووجدت كيدى أن نظام الداعية تحول من «بسبب» وأصبح دافعًا «من أجل» في سلوك التلاميذ في المستوى A.

ونظام الدافعية «بسبب» يعني أن السلوك يحدث بسبب حدث آخر أحدهما. أما الصيغة «من أجل»، فمعناها أن السلوك المعين يتم من أجل الوصول إلى شئ ما في عقل التلميذ وفي حساباته هو. وهذا النمط الأخير من التعليل يختلف تماماً عن سابقه. فالأخير نظام دافعى يتوجه إلى المستقبل، أى شئ يحدث بطريقة معينة لتحقيق شئ في المستقبل. فكلمة «من أجل» هي سبب في الواقع الاجتماعية، وهي تتضمن دافعاً إنسانياً وتفكيرياً.

التعليق على دراستي «هارجريفز» و«كيدى»

إن المقارنة بين الدراستين السابقتين تبين اختلافاً شديداً بينهما رغم أن الطرائق المستخدمة - بالمعنى المنمق - واحدة والموضوع واحد .. وكلتاهما دراستان اثنوجرافيتان. دراسة هارجريفز تناولت حجرة الدراسة - أو التفاعل الاجتماعي - كعامل مخطط مسبقاً - وتم التحليل وفقاً لمفاهيم الدور والمعايير والجامعة والمكانة والقيم، ولذلك لم تستطع الدراسة الغوص في بني التفاعل وإنقطعت عن تفاعلات واتفاقات التلاميذ .. طالما سلم الباحث من البداية أن الموقف يتم تعريفه وفقاً للعلاقات البنوية القائمة سلفاً.

أما دراسة «كيدى»، فقد تناولت حجرة الدراسة باعتبارها حقيقة اجتماعية تناوсяنية حول معانى يجب أن تفهمها بدون افتراضات مسبقة عنها. إلا أن النتيجة التى توجه إلى دراسة كيدى هي أن تحليلاتها ظلت حبيسة واقع التفاعلات داخل حجرة الدراسة .. وإنقطعت عن تحليل علاقات النفوذ وتأثير البنى الاجتماعية . وكان من نتيجة ذلك أن الباحثة لم توضح لنا: لماذا ظهرت أنماط مختلفة من التفاعل؟ .. لقد أوضحت لنا الدراسة أن ثمة أنماطاً مختلفة من التفاعلات قد ظهرت. وشرحت لنا كيف تكون هذه الأنماط وما هي . ولكنها لم تبين لنا «لماذا» ظهرت هذه الأنماط في الزمان والمكان على النحو الذى وجدتها الباحثة عليه. وما علاقة ذلك بعلاقات القوى والنفوذ داخل المدرسة .

تبين دراسة كيدى على أى حال، أن نمط الاثنوجرافيا الناويلية الرمزية

مصاب بنزعة تجاهل دراسة علاقات التفозд والبني الاجتماعية والثقافية التي تتغتفل إلى عملية التفاوض ومنظومة العلاقة بين ذاتية داخل موقف التفاعل. وتتجاهل مثل هذه العلاقات البنوية يشوه رؤية الباحث للحقيقة الاجتماعية .. التي تعتبر حينئذ حقيقة منقوصة.

٤- الدراسة الثالثة (P. Willis: 1977)

ويمكن اعتبار دراسة «ويليز» نموذجاً لدراسة الأنثropolitics نقدية. وقد قام الباحث بدراسة اثنى عشر تلميذاً من أبناء الطبقة العاملة من بين تلاميذ مدرسة ثانوية في بلدة صناعية صغيرة بإنجلترا. وهدفت الدراسة إلى فهم «الثقافة المضادة» للمدرسة. ويشرح «ويليز» الثقافة المضادة بأنها عدوانية ومعارضة بشكل شخصي وعام لسلطة المدرسة (p. 73). فيعتقد التلاميذ أن سلطة المدرسين هي سلطة اعتباطية - بلا شرعية - ومقارنتهم للمدرسة تصدر عن هذه العقيدة وتأخذ مقاومتهم أشكالاً مخطفة: عدوان، شراب، تدخين، مخالفة الزي المدرسي، سرقة، عنف. (p. 40).

وجد «ويليز» أن سرقة العقائق هي نوع من معاقبة هؤلاء الصبية لسلطات المدرسة. والمشاجرة كانت لكسر قواعد الضبط الصارمة في المدرسة. فمثل هذه المشاغبات هي في النهاية وسيلة هؤلاء الصبية لكسر انسياپ المعانى والثقافة المفروضة من أعلى. كما ظهرت مقاومتهم خلال ساعات الدراسة في ذلك الجهد المتضائل الذي يبذلونه في العمل اليومي المدرسي (p. 36).

ومن بين الصفات التي وجدها «ويليز» في الثقافة المضادة، أن أعضاءها يمارسون العدوان على زملائهم المسايرين في المدرسة، ويزدرؤن المعرفة، ولا يعيشون إلا في الحاضر، ولديهم نزعات تعصب عرقية، وشيفرونية رجالية.

تمكن «ويليز» من خلال الدراسة الأنثropolitics المنطلقة من التحليلات النقدية من أن يلقى صوراً قوية على مفهوم المقاومة .. والثقافة المضادة ..

والاستقلال النسبي للمدرسة. وتمكن من خلال ذلك من فهم واقع مجموعات اجتماعية في المدرسة وخارج المدرسة. فالصبية قد فهموا - كقاعدة حاكمة - أن القلة هم الذين يستطيعون التقدم والتحصيل الدراسي، وأنهم من الغالبية غير القادرة على التقدم الدراسي لذلك رفضوا مبدأ مبادلة المعرفة بالطاعة والاحترام. ورفضوا الأمل في الشهادة التي قد لا تتحقق. وجده ويليز، أن هذه الثقافة وإن كانت مضادة ورافضة إلا أنها غير قادرة على إحداث أي تغيير لا في المدرسة ولا في المجتمع.

إن ما وجده ويليز، داخل المدرسة أن ثقافة الطبقة العاملة التي يحملها أبناؤهم داخل المدرسة - رغم مظاهر مقاومتها ورفضها - إنما هي في النهاية تحقق التكيف مع الوضع القائم وتكرسه بدلاً من أن تغيره. فخروج أبناء الطبقة العاملة من المدرسة بلا شهادة يبرر لهم ولآخرين مصيرهم في هرم العمالة حيث يحتلون الشريحة الدنيا منه.

لقد جاءت محاولات الرفض دائمًا من قبل الصبية داخل المدرسة في توصيفات «هم، ..، ونحن، دون مناقشة حق الإدارة وشرعيتها في إدارة العمل اليومي .. كانت البنى الثقافية حاكمة وبنائية لهذه الأنشطة المقاومة التي كرسـت في نفس الوقت عملية التكيف مع التفاوت الطبقـي القائم في المجتمع الانجليـزـي. الناس إذن يصنـون بأنفسـهم حياتـهم اليومـية وحـتـى البنـى الـفـاهـرة في هـذـه الحياةـ».

٤- الدراسة الرابعة (P. J. Odman: 1985)

سارت دراسة أودمان، على نفس النهج الذي سارت عليه دراسة «ويليز، ويمكن اعتبارها هي الأخرى نموذجًا لدراسة اثنوجرافية نقديـة. حـاول أوـدمـان، فـهمـ الفـجـوةـ بـيـنـ الـاتـجـاهـاتـ كـماـ هيـ مـعـبراـ عـنـهاـ بـالـأـلـفـاظـ وـالـكـلمـاتـ وـبـيـنـ السـلـوكـ الـواقـعـيـ .. وـهـيـ فـجـوةـ مـرـيـكـةـ بـعـقـ. قـامـ أوـدمـانـ بـدـرـاستـهـ فـيـ إـحـدىـ الـمـدارـسـ الـثانـوـيـةـ الـخـاصـةـ بـأـلـوـاـدـ الـغـيرـ فـيـ سـنـوكـهـولـمـ. وـكـانـ الـطـلـابـ يـعـرـيـونـ دـائـمـاـ عـنـ اـنجـاهـاتـ اـيجـابـيـةـ نـحـوـ الـتـعـلـيمـ. إـلاـ أـنـ تـقـدـمـهـمـ - مـنـ النـاحـيـةـ

الفعالية - كان بطيئاً. و موقفهم كما يراه المعلمون موقف محبط جداً. فنمة فجوة بين ما عبر عنه هؤلاء الطلاب من اتجاهات وواقعهم الفعلى في التعليم . ويدت هذه الفجوة مريكة للمعلمين .

اعتمد «أودمان» في دراسته الاثنوجرافية على التفسير التأريخي للواقع والأحداث . وتوصل إلى أن الفجر قد حددوا استقلال ثقافتهم من خلال وسائل متقدمة في المقاومة السلبية . وأوضح أن ما أخفق فيه كل من المعلمين والسلطات التربوية والباحثين الامبريقين هو رؤية ما تنتجه المدرسة من ايديولوجيّة مؤثرة تجاه ثقافة أبناء الفجر . فالمدرسة مؤسسة للإنتاج الایديولوجي . وقد لاحظ «أودمان» أن المدرسة تؤثر بالتدريج على تلاميذها من خلال التاريخ السويدي ونشر الاهتمامات والاتجاهات والعادات السويدية . لقد رأى الفجر - من خلال هذه المجايبة الثقافية - أن المدرسة مكان يتعلمون فيه بطريقة معقدة كيف يكونوا سويديين . لقد كشفوا الایديولوجيّة الخفية للمدرسة ، التي كان من الصعب أن يكتشفها المدرسون بأنفسهم .

لقد حاول الفجر الحفاظ على أنفسهم كهوية مستقلة . ومن ثم تصرفوا بحيث يرفضون قبول المجتمع السويدي ، من خلال رفضهم لما تقدمه المدرسة . وفسر «أودمان» هذا النمط من الاحتجاج الصامت من خلال رغبتهم البدائية في أن يظلوا أصدقاء للمدرسين والإدارة .

ما حاول «أودمان» القيام به هو صفة للايديولوجيّة الخفية التي حاولت السيطرة على المدرسة ، وعلاقتها بالمعارضة اليومية التربوية داخل المدرسة وأشكال المقاومة الصامتة من خلال ثقافة أخرى مجايبة .

التعليق على دراستي «ويليز» و«أودمان» :

في كل من البحوث السابقتين (ويليز وأودمان) تمت محاولة لربط بين تحليل واقع الحياة اليومية داخل المدرسة والبني الاجتماعيّة القاهرة في المجتمع . وذلك من خلال تحليل وفهم جهود الأعضاء المشتركين في عملية بناء الأنشطة الاجتماعيّة نفسها .

لقد اعتمد الباحثان في دراستيهما على الملاحظة المشاركة والمقابلات العميقه ومجموعات المناقشه . وكلا الدراسين استمرتا عامين كاملين .

إن مقاومة الطلاب قد تم تحليلها من خلال إطار ثقافي محدد، ثقافة الطبقة العاملة في دراسة «ويليز»، وثقافة الغجر في دراسة «أودمان». لقد كان هناك ضغط على الصبية في أن يأخذوا مكانتهم في المستوى الأدنى أو أن يقبلوا الثقافة المفروضة عليهم من أعلى. لقد وجد «ويليز»، أن الأحداث اليومية المحمولة في الشعب والشيفونية الرجالية والتعصب العرقي التي ميزت الثقافة المضادة في دراسته .. هي نفسها العناصر والمقولات الحاكمة في الثقافة الدنيا لطبقة العمال. كما وجد «أودمان»، أن المقاومة السلبية للطلاب الذين درسهم هي نفسها المقاومة السلبية في ثقافة ذويهم من الغجر. معنى ذلك أن الثقافة الفرعية القائمة منها التلاميذ قد امتدت إلى داخل المدرسة لتكون قواعد ومقولات حاكمة للنشاط والسلوك اليومي لهؤلاء التلاميذ.

إن هاتين الدراسين نموذجان يساعداننا على فهم وتحديد بعض الانفراصات التي تحكم العلم النقدي، ويزودنا ببعض المركبات في استعمال المدخل الأنثوجرافي كمنهجية في دراسة الواقع الاجتماعي للمدرسة. اهتمت الدراسستان بكيفية استمرار أشكال الهيمنة والقوة. ولم تهدف الدراسستان إلى وصف وتأويل الديناميات الفاعلة داخل المدرسة فحسب، بل هدفت أيضًا إلى محاولة كشف الطرائق التي من خلالها يمكن تغيير التكوينات الاجتماعية القائمة داخل المدرسة.

لقد أوضحت الدراسستان أن المدرسة مكان للصراع الاجتماعي والثقافي، تدور فيه التفاعلات في إطار الأنماط الثقافية المتضارعة ونتائج موقف التفاعل هو محصلة لتوزيع علاقات القوة والنفوذ بين الأنماط الثقافية المتفاعلة. ويعسم الصراع على أرض المدرسة ومن خلال التفاعل اليومي. وإمكانية الحركة والتفاعل مناحة للجميع لكنها رهن بنعطف الوعي والثقافة الخاص بجماعة معينة من التلاميذ.

لقد بيّنت الدراسات أنّه لا يوجد تعريف واحد للموقف داخل المدرسة، بل كانت هناك عدّة تعریفات.

٥- الدراسة الخامسة (Andy Hargreaves: 1978)

تعتبر دراسة أندى هارجريفز محاولة هامة للربط بين التفاعل اليومي داخل حجرة الدراسة والمجتمع. واستطاع من خلالها أن يمدّنا بمخطط نظرى يصور العلاقة بين التحليلات السيسنولوجية لعملية التفاعل اليومي فى حجرة الدراسة، وتلك التحليلات التى تهتم بالبنى الثقافية والاجتماعية التاريخية فى المجتمع الكبير. ولذلك فهي مفيدة فى إثراء ما قدّمه من تحليل وخصائص للاشتوجرافيا النقدية .. التى نسعى لتأسيسها فى نفس الانجاه.

اهتم أندى هارجريفز بمسألة تقديم المدرس لسلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة. وانطلق فى دراسته ليقدم لنا مخططه المذكور. ورأى من البداية - من منظور نقدى - أن ثمة جانبيين أو وجهين لهذه المسألة. الوجه الأول يتعلق بالسؤال: كيف ينظم المدرس ويقنن سلوك وخبرة تلاميذه؟ أما الوجه الثانى من المسألة فإنها تتعلق بالسؤال: لماذا ينظم المدرس ويقنن سلوك تلاميذه بطريقة معينة دون أخرى؟

السؤال يعبّر عن وجهين لقضية واحدة تشير إلى فكرة: ربط التفاعل اليومي بالمجتمع. وعالج أندى هذه القضية من خلال مفهوم الاستراتيجية المواكبة أو الملائمة للموقف Coping Strategy ويدور نموذج أندى حول هذا المفهوم. والاستراتيجية من وجهة نظره تشير إلى القدرة الابداعية الممكنة لدى الأعضاء فى موقف التفاعل. أما كلمة مواكبة Coping فقد استعملت عنده للدلالة على وجود تحديات مفروضة على أنماط التفاعل فى الموقف . (Ibid. 75).

وجد أندى هارجريفز، فى دراسته عن سلوك المعلم داخل حجرة

الدراسة أن كل الأفراد الفاعلين في الموقف هناك يسلكون سلوكاً تفاوتوا
وابدأوا في استجاباتهم لخبراتهم الحياتية. وكل أنماط التفاعل المقدمة داخل
حجرة الدراسة في شكل استراتيجيات للتعامل قابلة للبقاء والتواتر بشرط أن
يكون هناك إمساك ناجح بالقيود المفروضة التي يحس بها الأعضاء. بعبارة
أخرى، الإبداع والقيود عنصران كلاهما موجودان ومتواجهان داخل حجرة
الدراسة.

المدرسوون داخل حجرة الدراسة - في صورة ما تقدم - هم ببساطة
مدعون لكن في حدود القيد الموضوعة. يقول «أندي هارجريفز» يوجد عدد
محدود فقط من الحلول للمشكلات والمسائل التي يواجهها المعلمون».
وما مصدر القيد المفروض على إبداع نمط التفاعل داخل حجرة
الدراسة؟

وjobab «هارجريفز»، أن القيد مصدرها المجتمع الكبير، مجتمع البني
الاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية. وهذه البني هي الإطار الذي يعمل
من خلاله مؤسسات المجتمع وما يصدر عنها من قيود «مؤسسانية» على ما
يحدث داخل المدرسة من تفاعلات وتقاضيات يومية. وللقيود المؤسسانية
ثلاثة مصادر. المصدر الأول للقيود، ناتج عن تضارب الأهداف التربوية
التي يتبعها النظام التعليمي نفسه، فقد يعلن النظام التعليمي أهدافاً تتعلق
بالنمو والرعاية الشخصية للأهداف والمساواة الاجتماعية. وفي نفس الوقت
قد يعلن أهدافاً عن إعداد الطفل ليحتل مكانته في المجتمع. والهدفان
متناقضان. أما المصدر الثاني للقيود فهو ناتج عن الخصائص المادية
للمدارس التي تنشأ وفق خلط اعتباطية. أما المصدر الثالث للقيود، فهو ناتج
عن أنماط الأيديولوجيا التربوية التي يتمسك بها ذوي السلطات التربوية الذين
يحتلون مناصب تنفيذية قريبة من المعلم أو مؤثرة فيه إدارياً.

والسؤال الآن كيف تمارس هذه القيود ضغوطاً على عمليات ابداع السلوك التفاعلي؟

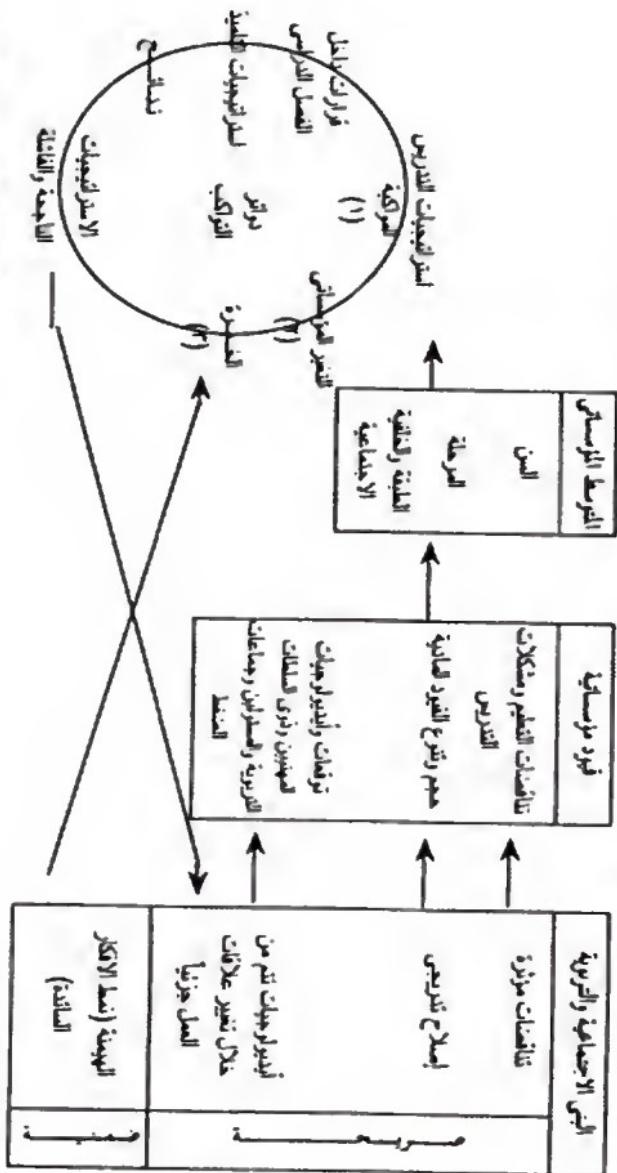
يقول أندى هارجريفز أن ثمة عوامل تتوسط في الموقف بين القيود والإبداع. وهي عوامل مؤساتية مثل السن ومستوى الطبيعة الاجتماعية للطفل وخلفياتهم الاجتماعية (انظر إلى الرسم التخطيطي للمخطط النظري من).

فعلى سبيل المثال يمكن للمدرسين أن يضعوا في مقدمة ععلم تتفيد الايديولوجية المفروضة، بينما هم في الواقع الممارسة لا يفعلون ذلك. إلا أن ذلك مرهون بالطبع ب مدى تدخل هذه العوامل الوسيطة للتخفيف من وطأة القيود وتوصيع هامش الإبداع أو العكس. ويقول أندى هارجريفز:

كل المعلمين تحت القيود لكنهم يدعون استراتيجيات محدودة للتعامل مع هذه القيود. وهذه الاستراتيجيات تعمل داخل حجرة الدراسة وتنتج استجابات من التلاميذ. والمعلمون يقيّمون هذه الاستجابات ويقررون إذا كانت الاستراتيجيات ناجحة أم فاشلة، (Ibid.: 11).

ويبداع المعلم لنمط استراتيجياته محدودة بمجموعة من افتراضاته القيمية التي تؤخذ مأخذ التسليم في الحياة اليومية المدرسية: افتراضاته حول التدريس والتمدرس والطلق والتقييم.

مختطف، أندى هارجريفز النظري



Source: Andy Hargreaves 1978: p. 96.

- الله ينفعك

ومن الرسم التخطيطي لمخطط هارجريفز النظري يتبيّن أنّ القيد أو الميئنة المفروضة على التفاعل اليومي داخل حجرة الدراسة جزء من المعطيات العمل بها في الحياة المدرسية. وأنّ هذه القيد لها جذورها الاجتماعية.

ومن وجهة نظر بلاكليدج، و هانت، اللذان قدما لنا هذه الدراسة أن أهمية مخطط أندى هارجريفز تكمن في تركيزه على فكرة الأيديولوجية والهيئنة وتأثيرهما في عملية تحديد أو تعريف الموقف الذي يتم داخل التفاعل اليومي. وأن الربط الذي أقامه بين الأيديولوجية والخبرة إنما يقدّم طريقاً لنحو مزيد من البحوث التربوية في هذا الاتجاه (Blackledge & Hunt 1985: 287).

حاول أندى هارجريفز، أن يزودنا باطار تحليلي يمكن أن يربط المسائل البنائية بالاهتمامات التفاعلية داخل حجرة الدراسة. ونجده في هذا المخطط إنما يبيّن لنا أن الباحث الانثوجرافى التقى عليه أن يؤمّن بأن ثمة هامشًا كبيرًا داخل التفاعل اليومي أمام أعضاء التفاعل لصنع وإبداع أفكارهم وممارساتهم. كما أن على هذا التفاعل قيودًا خارجية تمتد بجذورها إلى المجتمع الكبير، من خلال بناء التاريخية والثقافية ومن خلال مؤسساته العاملة. وتعريف الموقف الذي يسيطر على عملية التفاعل إنما هو محصلة للتفاعل بين الموقف اليومي والإطار التاريخي الاجتماعي المؤسسي الذي يتم فيه الموقف. ومحظوظ أندى هارجريفز، دراسة كل من أوليفرز، وأودمان، تقول جميعها أن الناس ينمون أفكاراً وأيديولوجيات في تفاعلاتهم اليومية ... وهي ما تصبح حقيقة بعد ذلك، وتتحقق في تفاعلات الموقف في المؤسسات التنظيمية. وإذا تحققت أيديولوجية ما فإنها تشكّل خبرة المتفاعلين داخل حجرة الدراسة. إلا أن مسألة: أي أيديولوجية هي التي تتحقق؟ فإن الإجابة عن ذلك تعتمد إلى حد كبير على من يملك القوة ليجعل الأيديولوجية واقعًا. وفي النهاية يبدو أن الباحث الانثوجرافى التقى عليه أن

يكون واعيًّا وقادراً على كشف التناقضات الكامنة في كل موقف ... حتى يتعرف جيداً على بنية القواعد والمقولات المتحكمة في عملية التفاعل والبنية للنشاط اليرمي.

خامسًا، الأثنوجرافيا النقدية والمدرسة المصرية

في ضوء مناقشتنا السابقة للروافد النظرية التي يمكن أن تقوم عليها الإثنوجرافيا النقدية، وفي ضوء مناقشتنا السابقة - أيضًا - لخصائصها الأساسية، وفي ضوء فهمنا لطبيعة مشكلاتنا في مصر، يتضح لنا مدى حاجتنا الشديدة إلى مثل هذا المدخل الإثنوجرافي النقدي لدراسة سivilوجيا المدرسة المصرية. وفي هذا الجزء من الدراسة ستناقش الامكانات النظرية والبحثية التي يلطوي عليها هذا المدخل الإثنوجرافي النقدي لدراسة وفهم المدرسة المصرية.

لقد تكونت الواقعية التربوية داخل مدارسنا في إطار ميراث حضاري ينرب بجذوره في الماضي السحيق، حتى أن أعضاء العملية التربوية داخل المدرسة، وخارجها قد سلموا بما يجري وأخذوه مأخذ التسليم وتعاملوا معه كأشياء معطاة لانناشت: الأنماط الثقافية والمعرفية داخل المدرسة طبيعة الإدارة وأنماط القيادة، طبيعة العلاقات الاجتماعية وأشكال التعامل (بين المدرسين وبين الإدارة والمدرسين وأولياء الأمور)، وطبيعة وديناميات التفاعل داخل حجرة الدراسة. وترسخت في رؤسنا أفكار ومعانٍ عن أشياء وأدوار لأناسٍ عنها، بل نقلبها قبولاً ونسلم بها تسلیماً: معنى الامتحانات ... معنى التفوق ... معنى التقويم ... معنى الذكاء والتحصيل ... معنى المعلم الكفاءة. معنى التلميذ الجيد .. معنى أدوار الإدارة والمدرسين والتلاميذ وأولياء الأمور .. وشارعت بيننا أحكام كثيرة عن ذلك الذي يوجد ويجرى داخل مدارسنا .. أحكام بعضها يصف أشياء بأنها رديلة وسيلة، وبعضها يصف أشياء أخرى بأنها جيدة وطيبة. وهي أحكام تصدر - معظمها - عن

انطباعات شخصية أو تعميمات هائمة .. أحكام لا توافق حقيقة أو طبيعة مرضوعاتها ومع ذلك تتحكم في أفعالنا وانفعالاتنا في مواقف الحياة اليومية. إن المسلمات والأفكار التربوية الشائعة، والمعتقدات اللغوية الراسخة في عقولنا - والتي تؤخذ في الواقع مأخذ التسلیم - إنما تلعب دوراً أساسياً في تحديد فرص التغيير والاصلاح التربوي، إن لم تكن عاملًا في القضاء عليها. وبينت لنا دراسات امبريقية جادة وجود كثیر من المشكلات في واقع حياتنا التربوية: الدروس الخصوصية .. النسب البيرقراطى .. النطراف في الضبط الشكلي أو التغريط في محتواه .. الاغتراب والأنومي .. تفاقم الأزدواجيات في نظمنا التعليمية .. التركيز على التحصيل .. أزمة صنع القرار .. المركزية الشديدة .. نقص تكافؤ الفرص التعليمية .. إلخ هذه المشكلات. لكن رغم أهمية هذه الأبحاث فقد ظلت أهميتها محصورة فيما أشارت إليه من وجود هذه المشكلات.

لقد تركتنا هذه الأبحاث بحكم منهجيتها الامبريقية - دون أن تقول لنا شيئاً عن هذه المشكلات: لا عن طبيعتها، ولا كيف تكونت، ولا كيف يتعامل معها المشاركون في العملية التربوية داخل المدارس ... وما نوع تعاملهم مع هذه المشكلات وأنماط الفعل إزاءها .. هل هي أنماط تكريس للمشكلة أم أنماط مقاومة وتغيير؟

إن ما تحتاج إليه هو فهم طبيعة مشاكلنا التربوية ... وفهم واقعنا ودينامييات الخبرة الإنسانية المتفاعلة مع الواقع وما به من مشكلات. ونعرض فيما يلى بعضًا من هذه المشكلات التي يمكن أن يعالجها المدخل الانثropolagiق النقدي ويتعامل معها - في إطاره ومن خلال منظوره . ولعل يكون في ذلك إثارة لمزيد من الحوار. وهي كما يلى:

أ) هناك المنتج التربوي الذي أنتجه هذا الواقع بما فيه من مشكلات. ونعني بذلك تلك الشخصيات التي قد تتميّزها العمليات التربوية بكل أبعادها

التي قد تخفي علينا. ويمكن تعدد ثلث شخصيات: الشخصية المسابرة، والشخصية المتمردة، والشخصية الفهلوية (عبد السميع سيد أحمد، ١٩٨٦ : ٧٨ - ٨٠). فأى من هذه الشخصيات تتجها مدارسنا في الواقع الثقافي المعانى؟ وكيف نعرفها ونتعرف عليها منها؟

«زيارة لبعض الفضول من شأنها أن تجعلنا
ترى الاختباء خلف الرؤوس، واختيار
المقاعد الخلفية، والنظرات الزانفة، وأعمال
التخريب وكل التصرفات التي يقوم بها
التلاميذ كظواهر عامة تستحق الدراسة
(المراجع السابق، ص ٨٠).

وقد تدور تساؤلات كثيرة حول هذه الشخصيات التي تندفع داخل مدارسنا: ما حقيقة هذه الشخصيات؟ كيف تنشأ وت تكون سماتها؟ ومن المسئول عن إنتاج هذه الشخصيات؟ وقد تكون الإجابة أن المدرسة - بسبب رسالتها الخفية - هي المسئولة عن استمرار بعض هذه الظواهر في المجتمع بما تخلقه من شخصيات التلاميذ. ومن أبرز تلك الظواهر، التحايل والنفاق والفهموية. وبالطبع يمكن أن ننظر إلى هذه الظواهر والشخصيات من المنظور التأويلي النقدي - على طريقة معالجة ويلز السابقة للصبية المتمردين في دراسته التي عرضناها سابقاً - أي ننظر إليهم وإلى شخصياتهم كأشكال من المقاومة تصدر عن تلاميذ ينتمون إلى شرائح اجتماعية ذات ثقافة فرعية امتدت إلى المدرسة وتعامل مع أشكال الهيمنة الثقافية الأخرى التي تفرضها المدرسة بنوع من المقاومة والرفض على طريقتها.

ب) كذلك هناك مسألة اللغة في واقعنا المصرى وداخل مدارسنا. وهى مسألة هامة. فاللغة أحد ركائز التحليل فى المدخل الإثنوجرافى. حيث تلعب مفردات لغتنا فى الخطاب اليومى دوراً كبيراً فى تشكيل التنظيمات والبنى

الاجتماعية. وكما تبين زينب شاهين فالسجلات أقمعة تخفي تحتها عمليات لغوية وكثيراً ما تتطوى على مغالطات ومساومات ومجاملات. وتلعب اللغة في مجتمعنا المصري دوراً كبيراً في تشكيل حياة الأفراد. فهناك عبارات وألفاظ إذا ما استخدمت في مواقف معينة تغير مسار الأحداث. وهناك ألفاظ إذا ما وجهت إلى مسلول قد تحل المشكلة (زينب شاهين ١٩٨٧: ١٦٧ - ١٦٨)؛ فما طبيعة خطابنا التربوي داخل مدارسنا؟ وما مفردات هذا الخطاب؟ وكيف تتشكل الحياة اليومية من خلال كل ذلك داخل المدرسة وحجرات الدراسة؟ وما ارتباطاته بثقافات المجتمع الفرعية والثقافة الأم؟

ـ حـ) وثمة تساؤلات هامة أخرى عن علاقات القرى والنجوعة وتوزيعهما داخل مدارسنا: فكيف يتم ما يتم داخل المدرسة المصرية؟ ومن هو صاحب القرار المؤثر؟ ومن الأكثر تأثيراً في تحديد (أو تعريف) الموقف التفاعلي داخل المدرسة وحجرات الدراسة؟ وأى أيديولوجية وأى ثقافة تصاحب القرار وممارسات التأثير والتأثر؟ وما الآليات البنيوية التي تصاحب القرار أو تواكبها؟ وما ركيزة القرارات والتأثيرات .. هل المدير .. هل إدارة المدرسة .. هل الإدارة المركزية .. هل هناك آليات أخرى خفية تعمل في هذا الإطار؟

ـ دـ) وحينما نتكلّم مثلاً في هذه الأيام عن ضرورة الاهتمام بالمتتفوقين وفتح قصور خاصة بهم داخل بعض المدارس، نجد أن البحث الانثropolجي النقدي يمكن أن يبدأ بالتساؤل: ما التفرق؟ ويطرحه على كل أطراف العملية التربوية داخل المدرسة وخارجها ليصل إلى: كيف يفهم الأعضاء - أطراف العملية التربوية بما فيهم التلاميذ وأولياء الأمور - هذا المصطلح؟ وما دلالته بالنسبة لهم؟ وما الآلات والعمليات التي يديرها المصطلح؟ وما الناقصات الكامنة فيه؟ وكيف نشأ المصطلح بكل دلالاته في واقعنا التربوي؟ وكيف يتعامل «المتفوقون» ويعاملون؟ ومن المستفيد من هذا المفهوم ومن الضحية؟

ولماذا ساد مفهوم معين لهذا المصطلح في واقعنا - هذا - ولم يسد مفهوم آخر - في الزمان والمكان؟ وما العوامل والبني الفاعلة في موضع هذا المفهوم وألياته؟

هـ) هناك مشكلة اختزال العملية التعليمية في مدارسنا إلى اعتبارها عملية تحصيل. وأصبح التحصيل هو كل الواقع التربوي. أصبح حقيقة مسلم بها وارتبطت به معانى كثيرة توجه العمل التربوى بدونوعى. فإذا سألنا عن معنى «اللهميد الجيد»، أو المدرس الكفاء؟ أو المدرسة الممتازة؟ كان الجواب لدى كل أطراف العملية التعليمية - الإدارة والمدرسين والتلاميذ وأولياء الأمور - مرتبطة بالتحصيل: اللهميد الجيد هو اللهميد الشاطر في التحصيل مقىساً بدرجاته الحاصل عليها في المواد الدراسية من اختبارات لانقيس إلا التحصيل. والمعلم الكفاء هو المعلم الذي ينتمي إلى أدمغة تلاميذه ما يجعلهم يتفرّقون في الاختبارات التحصيلية. وارتبط بالمعلم الكفاء على «الضبط الصارم» الذي يعتقد بضرورته في زيادة فاعلية التحصيل لدى التلاميذ. أما المدرسة الجيدة فهي المدرسة التي يحصل تلاميذها على أعلى الدرجات .. اختزلت التربية إلى التحصيل وتقويد الحفظ. ومن خلال هذا الاختزال تكونت معانى تربوية سائدة عن المعلم الجيد واللهميد الجيد والمدرسة الجيدة ... والتتفوق. ونشأ عن ذلك أيضًا ممارسات بالضرورة كالمدروس الخصوصية .. والاختبارات التحصيلية .. وترتيب المكان داخل حجرات الدراسة. والضبط الشكلى ... والكتب الخارجية. حتى المدارس الخاصة - الاستثمارية - تشكلت على نفس النغمة والوتيرة ونهج التحصيل، وكان يمكن أن تقوم على نحو آخر مخالف.

- فهل يمكن اعتبار التحصيل - بحسب منظور الأنثوجرافيا النقدية - مقوله حاكمة للنشاط والتفاعل التربوي داخل مدارسنا؟ وإذا كان الأمر كذلك فعلى أي قاعدة ثقافية تستند؟ أليس هي امتداد لثقافتنا الاجتماعية وقد تغفلت في أنشطتنا التربوية اليومية؟ وما القاعدة الثقافية الحاكمة فيها؟ ..

هل هي النقلية (أعني الثقافة التقليدية النصية) أم هرمية المعرفة ، الكبير عنك بيوم يعرف عنك بسنة؟، أم هما معاً؟.

و) وهناك مشكلة الدروس الخصوصية وهي مشكلة هامة في واقعنا التربوي . ويمكن للتدخل الانثروغرافي التقدي أن يعالج هذه المشكلة في إطاره ومن خلال متظوره .. ومن ثم تحصل على معالجة مختلفة وتفكير مختلف . وينطلق المدخل الانثروغرافي هذا من اعتبار أن كل ما يدور داخل المدرسة هو حقائق اجتماعية انجزت من خلال التفاعل اليومي بين الأطراف المشاركون وما تم فيه من تفاوضات واتفاقات . الدروس الخصوصية إذن هي منتج اجتماعي صنعه وأبدعه أعضاء الموقف في إطار القواعد والمقولات الحاكمة .

وإذا طلتنا نتناول مسألة الدروس الخصوصية في إطار العبادى أو العوامل التفسيرية الكبرى: العوامل السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية - كما هو حادث في بحوثنا السابقة - فلن نصل إلى الامساك بحقيقة ما يحدث بالفعل من تفاعلات يومية في الحياة المدرسية، ذلك التفاعل الذي أنجز هذا الاتفاق حول صيغة «الدروس الخصوصية»، بوضعها الراهن . واعتقد أن هذه الصيغة في صورة المنظور التقى التأولى .. هي اتفاق توصل إليه الجميع في إطار القواعد والمقولات الحاكمة داخل مدارستنا (التحصيل والنقل والنصية) ... وتجمعت حول هذا الاتفاق معانى ومصالح لأطراف متعددة: المعلم .. التلميذ ... الإدارة .. ولـى الأمر .. السلطات التربوية نفسها .. حتى مصلحة المترائب فقد دخلت أخيراً كطرف، حيث انشغل «جابى الضرائب المصرى» بحساب دخول المعلمين من الدروس الخصوصية كمصدر لزيادة دخل الغزينة . الدروس الخصوصية بهذا المعنى إذن صيغة رمزية أبدعها الأفراد الفاعلون في الموقف وصارت من حقائق النظام التعليمي في سلسلة متماشة مع غيرها من الحقائق الأخرى في سياق عام متضيق هو النظام التعليمي . فكيف تم هذا الاتفاق الجماعي؟ وكيف ثُمت وأنجزت وأبدعـت وتشكلـت هذه

الصيغة؟ وما هي القواعد والمقولات الحاكمة في اباداعها ومارستها؟ كل هذه أسللة جديدة تبحث عن إجابة جديدة . والانتهجرأفيا النقدية بخصائصها التي أسلفناها نعتقد أنها قادرة على التصدى لمثل هذه الأسللة.

ز) هناك مشكلة الازدواجيات التي تفاصلت الآن في نظامنا التعليمي: مدارس عامة ومدارس خاصة ، ومدارس عامة عربى ومدارس عامة لغات، مدارس خاصة عربى ومدارس خاصة لغات ، مدارس خاصة مصرية ومدارس أجنبية ، مدارس دينية عامة ومدارس إسلامية خاصة ، مدارس مدنية ومدارس أزهرية دينية ، ومدارس تعليم عام General Education ومدارس تعليم مهنى . وفنى وهناك أيضاً أشكال أخرى من الازدواجية: مدارس المناطق السكنية الفنية ، ومدارس المناطق الفقيرة ، حيث يتوفّر للمدارس الأولى امكانيات ومصادر تعليم مادية غير متاحة للمدارس الثانية . والسؤال هنا من منظور تأويلي نقدى ، ما تأثير هذه الازدواجيات على الهوية الثقافية للتلميذ: وما تأثير ذلك في مسألة الاندماج الاجتماعي؟ وكيف تتم عمليات الاندماج وعلى أي نحو .. ولتحقيق أي هدف؟

ح) ويرتبط بمسألة الازدواجيات السابقة مسألة أخرى هي مسألة العدالة الاجتماعية في المجتمع . وتتمثل هذه المسألة في السؤال التالي : إلى أى حد تصنّع هذه المدارس المتعددة - الازدواجيات - فروقاً اجتماعية؟ وكيف؟

لقد ظلّ السؤال : هل تصنّع المدرسة فروقاً؟ سؤالاً يبحث عن إجابة حتى بين علماء اجتماع التربية في الغرب . وتصدّى له على سبيل المثال لفييف من علماء كبار قدمو دراسات عالية الجودة ومن أهمها نذكر دراسة كولمان وأخرين (Coleman et. al., 1966) ودراسة جينكر وآخرين (Jencks et. al., 1972).

واعتمدت هذه الدراسات على البحوث المسحية الامبريقية التي تهدف إلى قياس العلاقات الارتباطية بين مجموع المتغيرات الدراسية وخلفيات

اللاميذ ومستوى أدائهم. وأشارت النتائج إلى أن الفروق بين المدارس لا تؤثر على المساواة. أو بعبارة أخرى: أن المدارس لا تصنع فروقاً بين التلاميذ. وأن الفروق نابعة من الخلفيات الاجتماعية الطبقية للتلاميذ.

ومهما كان التعلق على مدى صحة الإجابة السابقة أو خطأها، فإن هاتين الدراستين - والدراسات الأخرى التي سارت على نفس النهج الاميركي - لم تقل لنا شيئاً عن طبيعة العمليات التربوية داخل المدرسة التي تصنع الفروق أو لا تصنعها (Rosenbaum, 1976). فمثل هذه البحوث قد تكون ملائمة لدراسة مقدار الفروق بين المدارس في المجتمع، لكنها غير قادرة على مساعدتنا في تحديد ما إذا كانت هناك عمليات اجتماعية معينة تعمل داخل المدرسة على تنمية الامساواة الاجتماعية في المجتمع أم لا. ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال فحص دراسة العمل الروتيني الذي يقوم به التربويون داخل المدرسة مع التلاميذ عن قرب وبدقه على طريقة الدراسة الاثنوجرافية. وإذا تم ذلك سلكون قادرين على تحديد طبيعة ونوع مساهمة المدرسة، أو بالأحرى تحديد خصائص التفاعل المنظم داخل المدرسة الذي يسمى في عملية المساواة أو الامساواة الاجتماعية: إن فحص الممارسات الهيكلية داخل المدرسة وأثنا ملوك التفاعل داخل المدرسة هو الذي يبين أوجه المساهمة وكيفيتها. وتعتبر نحتاج في مصر إلى مثل هذه الدراسات الاثنوجرافية التي قد تمكنا من التصدي لهذه المشكلة في مجتمعنا.

وقد تكون الدراسات الاثنوجرافية جزئية داخل المدرسة - بمعنى أنها تركز على بعض جوانب التفاعل داخل المدرسة .. إلا أن تراكمات مثل هذه البحوث يمكن بعد فترة من الزمن من رؤية عميقة لصورة اثنوجرافية متكاملة ليس في مدرسة واحدة ولكن في سلسلة كبيرة من مدارس المجتمع .. فذلك ما يمكننا من رؤية كيف يتعامل الأعضاء داخل المدرسة وكيف يعيش أبناءنا واقعهم التربوي وكيف يتم التفاعل.

كذلك، لابد من دراسات اثنوغرافية تتبعية .. فإذا كانت الاثنوجرافيا النقدية قادرة على مدننا بصورة لكيف تتم عملية التفاعل، فمعنى ذلك أنها في حاجة للتحديد هل نفس التلميذ يعامل بطريقة مختلفة في القطاعات المختلفة داخل المدرسة؟ وهل نفس التلميذ يعامل بطرق مختلفة بعد خروجه من مدرسة إلى مدرسة تالية أو إلى حقل العمل؟ لذلك نحن في حاجة إلى تتبع نفس مجموعات التلاميذ خلال مواقف الحياة اليومية داخل المدرسة وخارجها.

إن مدخل دراسة بنى التفاعل والمعانى السائدة، والترتيبات المدرسية داخل المدرسة وحجرات الدراسة، وتعريفات المواقف اليومية، من خلال الملاحظة المشاركة، والمعاييرة، والمقابلات العميقية، وتحليل السجلات من واقع الحياة اليومية، هو ما يمدنا بفهم واضح، و يجعلنا أكثر قدرة على كيف نعرف التربية، وكيف تتحدث عن التربية وكيف نصلح التربية، وكيف نختار وسائل عقلانية في التعامل مع الأحداث اليومية، و يجعلنا أكثر قدرة على تقديم صورة سياقية للعمليات الأساسية للتربية كما هي في تفاعل الحياة اليومية في مدارسنا. ومدخل البحوث الإثنوغرافية النقدية الذي يتوجه إلى كشف الآليات الحاكمة لنشاط اليومي الحيائى هو المدخل القادر على إعدادنا بذكريات لأفعال محددة تجاه تغيير هذه الآليات في مواقف تربوية معينة، ووسائل عقلانية للإصلاح. ولأن نتائج البحث الإثنوغرافية نتائج عيانية وليس مجردات (أو وصف الواقع في خطوط ودوائر احصائية) فهي ذات فائدة كبيرة في دفع المربين والمدرسرين تجاه اتخاذ القرارات وتنفيذ الأفعال التي تحدث تغييراً. وأخيراً فإن هذا المدخل ذو قدرة على استحضار الوعي، ليس فقط للباحثين بل ولجميع أطراف العملية التربوية. حيث يضع المعطيات التي تؤخذ مأخذ التسليم كم الموضوعات للبحث التساوٍ .. فيحيثنا جميعاً - باحثين ومحظوظين - على التفكير وإعادة التفكير في معطيات

وأقعنا، ويدفعنا إلى تغيير مفردات حياتنا اليومية التي نتفاعل بها ومن خلالها في واقعنا الحى.

إلا أنه يتبعى التأكيد على أن نجاحنا فى ممارسة النشاط البحثى فى هذا المدخل إنما يتوقف على مدى تمكننا كباحثين من استيعاب الفلسفية النظرية التى ينطلق منها ذلك النشاط البحثى الأنثروجرافى، واتقان المهارات البحثية فيما يتطلبه النشاط من القيام باللاحظة والمعايشة والمقابلات العميقه وتأويل النصوص والسجلات وفهم جيد للغة الأم واللغة المحلية على السواء. ويطلب ذلك بالطبع إعداد باحثين وتنشئة علمية تستند بالضرورة على جماعات علمية كما يتطلب ذلك فى وقتنا الحاضر فى مصر - تسامع الجماعات العلمية القائمة التى يجب أن تعمل على توفير مناخ من الحرية الأكاديمية لنشاط الاتجاهات الناشئة المختلفة لها .. فى سبيل تحقيق مدارس فكرية متعددة فى البحث التربوى تضمن التقدم العلمى فى مجتمعنا.

الخاتمة.

كانت الدراسة الحالية محاولة لتأسيس الأنثوجرافيا النقدية - كمدخل كييفي في علم اجتماع التربية. والأنثوجرافيا النقدية كنشاط بحثي يشير إلى إجراءات بحثية معينة تنتج بيانات ومعلومات وصفية.

إلا أن الأنثوجرافيا النقدية ليست مجرد وصف كثيف لفهم خبرة الحياة المشتركة لمجموعة من الأفراد، إنما هي أساساً نشاط نظري يعكس توجهها استمولوجيَا وأفراصاتها ورؤى نظرية. وينبئنا «ديلمونت»، و«اتكينسون»، إلى أن ما يجب أن يكون واضحاً هو أنه لا تردد علاقات حتمية قوية أو مباشرة بين العمل الأنثوجافي من ناحية، وبين أي موقف نظري محدد - أو نظرية معينة - من ناحية أخرى. فالأنثوجرافيا يمكن أن تتم تحت أي توجيه نظري كان. بل أن هناك بعض الباحثين قد أجروا بحوثاً الأنثوجرافية دون أي خلفية نظرية. وجاءت بحوثهم معاةً لتلك البحوث الامبريقية الضيقية الخالية من أي موقف نظري (S. Delamant & P. Atkinson 1980: 139).

وقد ميزت الدراسة الحالية بين ثلاثة أنواع مختلفة للأنثوجرافيا: النوع الأول وهو ما أطلقنا عليه الأنثوجرافيا التقليدية. وهي الأنثوجرافيا التي يرتبطت بـ«تقالييد المدرسة الرؤسفينية» في الأنثربولوجى وعلم الاجتماع، والتي تقوم على مفاهيم المكانة، والدور، والمعايير والقيم، كمفاهيم مسبقة لفهم التفاعل. أما النوع الثاني، وهو ما نطلق عليه الأنثوجرافيا التأويلية وهي الأنثوجرافيا المرتبطة بـ«تقالييد علم الاجتماع الرمزي»، والفيئوفيلولوجى، والأنثروبولوجى. والنوع الثالث، ونطلق عليه الأنثوجرافيا النقدية. وهي الأنثوجرافيا التي تعتمد على محاولة للتأليف بين التقاليد التأويلية الرمزية الثلاثة من جهة والتقاليد النقدية التي تستند إلى منظور دينيكى في الربط بين التحليلات السسيولوجية للظواهر الصغيرة في الحياة اليومية داخل المدرسة والتحليلات السسيولوجية للظواهر الكبيرة في المجتمع.

والاختيار المنهجي، على أى حال، هو اختيار فلسفى ايديولوجي بالضرورة. فالطريقة التى ندرس بها الناس تؤثر بالضرورة على كافية رؤيتنا لهم. والاثنوجرافيا النقدية تتبع لنا أن نعرف الناس شخصياً وعن قرب، وأن نراهم على نحو ما ينتجون ويصنعون تعريفاتهم وخبراتهم فى مواقف الحياة اليومية.

وفي خلو ما نقدم فى أجزاء هذه الدراسة نستطيع أن نجعل القول بأن الاثنوجرافيا النقدية فى مجال التربية لاساعدنا على فهم واقع الحياة اليومية فى مدارسنا فقط، بل تساعدنا أيضاً على اكتشاف امكانيات التغيير الكامنة فى هذا الواقع. وثمة امكانات ثلاث ينطوى عليها المدخل الاثنوجرافي النقدى: أولاً، مساعدة الباحثين على كسر حلقة الصمت إزاء مفرداتنا اللغوية فى التربية ومعانى الواقع السائد فيه وفتح باب المناقشة حول كل ما أخذ أو يأخذ مأخذ التسليم. ثانياً، اكتشاف القواعد والمقولات الحاكمة لأنشطتنا التربوية البنائية وفهم فاعليات وعمليات تعريف الموقف من قبل أصحابه. ثالثاً، البحث الاثنوجرافي النقدى ينطوى على جهد تنويرى شامل للباحثين والمشاركين موضوع الدراسة .. حيث يتغير الأسلطة ويفتح باب الحوار بينهم، وبعد النقاش حول قضايا لم تكن من قبل مطروحة .. وال الحوار وعي .. والوعى يتسم بالشمول بالضرورة.

وثمة قضية أخرى هامة قد تثيرها هذه الدراسة فى أذهان البعض. وهى قضية الأخذ عن الفكر الغربى التربوى.

أجل .. قد يكون ما قدمناه من مناقشات هنا يعكس اتجاهات ورؤى نظرية غربية. وذلك - ربما - لأن هذه المحاصل البحثية النظرية جديدة فى اجتماع التربية. وهى جديدة حتى فى العالم الغربى نفسه حيث نشأت هذه الاتجاهات داخل التربية فى منتصف السبعينات وأواخر السبعينات من هذا القرن. فهى نتاج حركات التنوير فى العالم الغربى التى ظهرت فى تلك

الفترة .. ونتائج قوى التغيير وابداعها هناك. وما زالت تشكل هذه المداخل البحثية والنظرية نوعاً من المقاومة وال抵抗 ضد هيمنات سائدة في المجال التربوي - كجزء من الهيمنات السياسية والاجتماعية - هناك. وجرى بنا أن نعرف بوعى أن عناصر الهيمنة اليسامية السائدة في الغرب - على الشعوب الغربية - هي نفسها العناصر التي امتدت عبر حدود بلادها، مع عابرات القارات والشركات المتعددة الجنسية، للمارس مزيجاً من الهيمنة علينا - نحن شعوب البلدان النامية الفقيرة. فهل يمكن لنا أن نتعلم بوعى - ضمن ما نتعلمه من بلاد الغرب - أن نتعلم من قوى التغيير والتحرير فيه، كيف يتعاملون مع الهيمنة الواقعية عليهم علينا نتعلم كيف نقاوم نفس الهيمنة الغربية المرتبطة بالهيمنة الداخلية - الواقعية علينا. هل يمكن أن نيدع فكراً للمقاومة نابع من خصوصية مجتمعنا .. حتى يمكننا أن نصبح فاعلين في هذه الحضارة العالمية مشاركيين في صنعتها.

فما أردناه هنا هو تقديم مدخل بحثي نحو تأسيسه في صنوه تلك الاتجاهات الفلسفية والسيولوجية .. وللتحاول من مطلق نقدى مع كل ما نجده في الغرب جديداً. فيجب ألا يطول انتظارنا حتى نتعامل مع منتجات الغرب الحضارية. ويقول عابد الجابرى في لهجة ناذنة لاحجامنا الثقافى الحالى عن دراسة حضارة الغرب بقوله:

إن الأفكار التي ظهرت في الغرب منذ فترة طويلة من الزمن هي نفسها الأفكار التي اصطبورنا أخيراً إلى مناقشتها الآن .. لكن يهدى أن انتظرنا قروتنا طويلة، (عابد الجابرى، ١٩٨٩).

ويؤكد عبد السميع سيد أحمد على نفس المعنى وفي نفس الاتجاه حينما بين أهمية حوارنا مع الفكر الغربى بقوله:

ربما كان الدرس الذي تخرج به من فترة التنشئة الخاصة بنا في بدايات هذا القرن هو أنه لا سبيل إلى التخلص من مفردات «خطابنا»، إلا بتعلم «خطاب» الغير. من تلك المفردات يكون التحرر حين تدرك أسرار لغة العصر ومحتوها وما تعبّر عنه فتصبح جزءاً لا يتجزأ من لفتنا». (عبدالسميع سيد أحمد، ١٩٩٢).

على أي الأحوال إن الحوار مع هذه الأفكار التي قدمناها هنا مسألة ضرورية جداً لأن فهمها يساعدنا على الامساك بمفاتيح حضارة نواجهها ولم نشارك في صنعها. إن دراسة هذه الأفكار وإدارة الحوار معها بعمق وجدية تجعلنا قادرين على فهم مدارسنا وما يدور فيها وتمكننا من الوصول إلى داخلها لنرى في صمت ونناوش بتأأن ونعاطف ما يجري هناك. إنها منهجية لا تفترض أبداً سابقة على الواقع .. تبدأ أولاً بملاحظة عميقه .. ثم تثير التساؤلات: ما هذا الذي يجري أمامنا .. وتنظر الجواب .. ويتولد سؤال آخر وهكذا، حوار متبدال وانخراط في الحياة والمعارض والأنشطة التي ي يقوم بها الناس. لا نفترض معان مسبقة، ولا نطبق مفاهيم جاهزة. إن أفكارنا أو مفاهيمنا ما هي إلا وسيلة للبداية .. لتفجير النقاش والحوارات وقوى التأويل الكامنة فيها. لتنشأ دائرة تأويل جدلية لا تخدم حتى نصل إلى الفهم الحقيقي لحياة الناس. ونشاطنا كباحثين هو تعليل كل ما يفترض من مفاهيم .. ونربطها بالأحداث والأنشطة اليومية: تستخرج مدلولات التعبيرات اللغوية وغير اللغوية، الإيماءة والإشارة .. ونقرأ السجلات، سطورها وما بين سطورها، ونكمِل الكلمات التي لم تكتب، والعبارات التي لم تنطق ليكتمل الحديث ويتحدد أمامنا «خطاب» الناس فنعرف معنى الحديث في أذهانهم .. نتمكن من بناء الواقع لفهم خيالها .. واكتشاف امكانات التغيير الكامنة

فيها . حينئذ ستعيد بناء طاقتنا على طريق حياة جديدة أفضل وأكثر عدلاً وأكثر حرية . سلفهم واقعنا بعين الحكمة والبصيرة والمشاهدة والعدس والاستبصار . وحينئذ ستكون لكل النظريات والاحصاءات معانٌ أخرى جديدة في ضوء فهمنا لواقعنا .

الهوا منش والمراجع

- حامد عمار: **التنشئة الاجتماعية في قرية مصرية** (سلو)، ترجمة غريب سيد أحمد وأخرون، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٧.
- حسن البيلاوي: «طببولوجي»، مقتراح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر، **دراسات تربوية، المجلد الأول - الجزء الرابع - سبتمبر ١٩٨٦**، ص ٩٤ - ٢٢١.
- : «تحرير الإنسان في الفكر التربوي»: دراسة في نشأة الاتجاهات النقدية في علم اجتماع التربية المعاصر، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، **المجلد الثالث عشر، ١٩٨٧**.
- زيتب شاهين: **الاشتومي شودلوجيا، رؤية جديدة لدراسة المجتمع**، القاهرة، مركز التنمية البشرية والمعلومات، ١٩٨٧.
- عبد السميع سيد أحمد: «جدوى نظرية الاهر فى اجتماع للتربية»، **التربية المعاصرة، العدد السادس عشر، السنة السابعة، ديسمبر ١٩٩٠**، ص ٩٤ - ٤٣.
- كمال نجيب: «النظرية النقدية والبحث الاجتماعي والتربوي»، **التربية المعاصرة، العدد الرابع - يناير ١٩٨٦**، ص ٧٠ - ١٣٩.
- محمد عابد الجابري: **اشكالية الفكر العربي المعاصر**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٩.
- محمود أبو زيد إبراهيم: «أزمة البحث التربوي»، **التربية المعاصرة، العدد الرابع - يناير ١٩٨٦**، ص ٤٧ - ٧٠.
- : «الإيديولوجيا والبحث التربوي»، **التربية المعاصرة، العدد السادس عشر - ديسمبر ١٩٩٠**، ص ١١٧ - ١٣٣.

ثانياً، المراجع الأجنبية:

- Abd- El- Aziz, S. *Teachers Perception of Grading A Sociological Study of the Hidden Curriculum*. Unpubnished M. A. Thesis, University of Pittsburgh, 1981.
- Apple, M. The Other Side of the Hidden Curriculum. *Journal of Education*, Vol. 162, No. 1, 1980. pp. 47 - 66.
- _____. (ed). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge and Kegan Paul. 1982.
- Archer, Margaret S. "The Sociology of Educational Systems" In: Tom Bottomore et. al., (eds.), *Sociology: The State of the Art*. London: Sage Publications, 1982.
- Becker, Howard. "Whose Side Are We On?" In: W. J. Filstead (ed). *Qualitative Methodology*. Chicago: Markham Publishing Co., 1970.
- Becker, Howard & Blanche Geer. "Participant Obseryation and Interviewing: A Comparison". In. W. J. Filstead (ed). *Qualitative Metodology*. Chicago: Markham Publishing, 1970.
- Benson, D. & J. Hughes. *The Perspective of Ethnomethodology*. London: Longman, 1983.
- Blackledge, David & Barry Hunt. *Sociological Interpretation of Education*. London: Croom Helm, 1985.
- Blumer, Herbert. "What is Wrong with Social Theary? In: W. J. Filstead (ed).. Qualitaitve Methodology. Chicago: Markham Publishing Co., 1970.

- Bogdan, R. & S. Taylor, *Introduction to Qualitative Research Methods*. London: Wiley - Interscience Publication. 1975.
- Bogdan, R. & S. Biklen, *Qualitative Research For Education: An Introduction to Theory and Methods*. London: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- Bredo, Eric & Walter Feinberg (eds.), *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.
- Burgess, Robert (ed.). *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. London: The Falmer Press, 1985.
- Burns, Tom. "Sociological Explanation". *British Journal of Sociology*. Vol. 18, No. 2. 1967: 30 - 49.
- Cicourel, Aron V. et. al., *Language Use and School Performance*. N. Y.: Academic Press, 1974.
- Coleman, J. S. et. al., *Equality of Educational Opportunity*. Washington D. C.: U. S. Government Printing Office, 1966.
- Dale, Roger. "Phenomenological Perspectives and the Sociology of the School". *Educational Review*. Vol. 24, No. 3, 1973: 175 - 189.
- Delamont, Sera & Paul Atkinson. "The Two Tradition in Educational Ethnography: Sociology and Anthropology Compared". *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 1, 1980: 139 - 152.

- Douglas, Jack (ed.) *Understanding Everyday Life: Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge*. Chicago: Aldine 1970.
- Durkheim, E. *Sociological Method*. N. Y. Free Press, 1938.
- Eggerton, J. *Sociology and the Sociology of Education*. Alberta: University of Alberta, Mimeo, 1973.
- Esland, Geoffrey M. *The Construction of Reality*. Bletchley: Open University Press, 1971.
- Esland, Geoffrey. *The Social Organization of Teaching and Learning*. Bletchley: Open University Press, 1972.
- Fay, M. *Social Theory and Political Practice*. N. Y.: Holmes & Mier Publisher, 1975.
- Filstead, W. J. (ed.). *Qualitative Methodology*. Chicago: Markham Publishing Co. 1970.
- Foster, Lois. "Phenomenology in the "New Sociology of Education". The Australian and New Zealand, *Journal of Sociology*. Vol. 12, No. 1, 1976: 2 - 8.
- Garfinkle, Harold. *Studies In Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1967.
- Giroux, H. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Lewes: Falmer Press, 1981.
- Giroux, H. "Theories of Reproduction and Resistance in "New Sociology of Education: A Critical Analysis". Harvard Education Review. Vol. 53, No. 3, 1983.

- Glasser, B. C. & A. Strauss. *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine, 1967.
- Goffman, E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City: Doubleday, 1959.
- Goffman, E. *Relations in Public*. New York, Basic Books, 1971.
- Hammersley, M & P. Atkinson. *Ethnography: Principles in Practice*. N. Y.: Tavistock Publication, 1980.
- Hargreaves, Andy. "The Significance of Classroom Coping Strategies". In: Barton and Meighan (eds.), *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A Reappraisal*. Driffield: Nafferton Books, 1978.
- Henry, J. "Attitude Organization in Elementary Schools". *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 27, 1957: 117 - 123.
- _____. "Culture Against Man". New York: Random Hous, 1963.
- Heyman, Richard. "Ethnomethodology: Some Suggestions For Sociology of Education". *The Journal of Educational Thought*, Vol. 14, No. 1980, 44 - 49.
- Jackson, P. *Life in the Classroom*. N. Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Jencks, C. et. al., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. N. Y.: Basic Books, 1972.

- Kiddie, Nell. "Classroom Knowledge". In: M. F. Young (ed.), *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan, 1971, 133 - 160.
- Kuhn, T. *The Structure of Scientific Revolutions*. (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- Lacy, Colin. *Hightown Grammar Schools*. Manchester; Manchester University Press, 1970.
- Lutz, F. W. & M. A. Ramzey. "The Use of Anthropological Field Method in Education". *Education and Urban Society*. Vol. 5: 345 - 356.
- Markovic, Mihailo. "The Problem of Reification and the Verstehen-Erkären Controversy" *Acta Sociologica*. Vol. 15, No. 1, 27 - 38.
- McDemott, R. *Kids Make Sense: and Ethnographic Account of the Interactional Management of Success and failure in One First grade Classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University, 1976.
- Mehan, Hugh. "Structuring School Structure". *Harvard Education Review*. Vol. 48, No. 1, 1978: 32 - 64.
- Mills, C. Wright. *The Sociological Imaginations*. N. Y. Oxford University Press, 1959.
- Neumann, Karl. "Quantitative and Qualitative Approaches in Educational Research". *International Review of Education*. XXXIII, 1987: 159 - 170.

- Ödman, P. J. "Hermeneutics" *The International Encyclopedia of Education*. N. Y. Pergamon Press, 1985: 2162 - 2169.
- O'Keefe, Daniel J. "Ethnomethodology". *Journal of Theory of Social Behaviour*. Vol. 9, N. 2, 1979: 187 - 220.
- Popkewitz, Thomas S. "The Study of Schooling: Paradigms and Field - Based Methodologies in Educational Research". In: Popkewitz, T. S. & B. R. Tabachnick (eds.), *The Study of Schooling: Field Based Methodologies*. New York: Praeger, 1981: 1 - 28.
- Rist, Ray C. "On the Relations Among Educational Research Paradigms: From Disdain to Detente". *Anthropology of Education Quarterly*. Vol. 8, No. 2 (May 1971): 42 - 49.
- Rosenbaum, J. *Making Inequality*, New York: Wiley, 1976.
- Shutz, A. *Collected Papers*. Vol. 1, Edited by M. Natanson. The Hague: Martinus Nijhoff., 1973.
- Taylor, Charles. "Interpretation and the Science of Man" In Bredo, E & W. Feinberg (eds.), *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Ph.: Temple University Press 1982: 153 - 186.
- Waller, Willard. *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley, 1932.
- Wax, R. *Doing Fieldwork: Warning and Advice*. Chicago: University of Chicago Press, 1971.

- Wiley, N. "The Rise and Fall of Dominating Theories in American Sociology". In: W. Snizek, et. al., (eds.), *Contemporary Issues in Theory and Research: A Metasociological Perspective*. Westport, Conn.: Greenwood, 1979.
- Willis, Paul. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Job*. Franborough: Saxon Hous, 1977.
- Wilson, Stephen. "The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research" *Review of Educational Research*. Vol. 47, No. 2, 1977. 245 - 265.
- Winch, P. "The Idea of Social Science". In: Bredo, E. & W. Feinberg (eds.), *knowledge and Values in Social and Educational Research*. Ph: Temple University Press, 1982. 137 - 152.
- Woods, Peter. *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.
- Zimmerman, Don H. "Ethnomethodology" *The American Sociologist*. Vol. 13, February, 1978: 6 - 15.

محتويات الكتاب

الصفحة	الموضوع
٥	* بدلاً من المقدمة
٩	الفصل الأول ، بنية البحث التربوي
١١	أولاً : العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية.
١٤	ثانياً : التنظير في البحث التربوي.
١٨	ثالثاً : أنماط البحث التربوي.
٢٩	الفصل الثاني ، المنهج التاريخي بين الذاتية والموضوعية
٣١	أولاً : ماهية التاريخ.
٣٥	ثانياً : فلسفة التاريخ.
٥١	ثالثاً : مدى علمية منهج البحث التاريخي.
٥٧	رابعاً : الطرق المستخدمة في منهج البحث التاريخي.
٦٥	خامساً : أهمية دراسة تاريخ التربية.
٧١	سادساً : منهج البحث التاريخي كمنهج لدراسة تاريخ التربية.
٧٥	سابعاً : ملاحظات حول الذاتية والموضوعية في دراسة تاريخ التربية.
٨٣	الفصل الثالث ، أساسيات منهج البحث التجريبى
٨٥	١- العلم ومتاهج البحث
٨٧	أولاً : خصائص العلم .
٩١	ثانياً : العلم ومنهج البحث .
٩٥	ثالثاً : خصائص منهج البحث التجريبى .

٩٩	٢- أساسيات لإجراء البحوث التجريبية
٩٩	أولاً : التعريف الاجرائي للمصطلحات .
١٠٥	ثانياً : المفاهيم والتكريرات والمتغيرات .
١١١	ثالثاً : المسلمات البحثية والاحصائية .
١١٦	رابعاً : مشكلة البحث .
١٢٣	خامساً : الفروض .
١٣٢	سادساً : تصميم البحث .
١٥٢	سابعاً : الضبط .
١٥٩	الفصل الرابع ، المنهج الكلينيكي
١٦٤	أولاً ، المشكلة المنهجية في علم النفس :
١٦٦	١- علم النفس بين المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكي .
١٦٨	٢- المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكي .
١٨١	٣- مشكلة التشخيص في علم النفس الكلينيكي .
١٩٥	٤- الاعتراضات والانتقادات التي توجه إلى علم النفس الكلينيكي .
٢١١	ثانياً ، الاذوات الكلينية ،
٢١١	١- المقابلة الشخصية .
٢١٣	٢- الملاحظة .
٢١٩	ثالثاً ، الاختبارات الاسقاطية ،
٢١٩	١- اختبار تفهم الموضوع .
٢٤٣	٢- استخدام اختبار تفهم الموضوع في التشخيص .
٢٤٨	٣- اختبار تفهم الموضوع للمسنين .

٢٦٤	٤ - اختيار نفهم المرضى للاطفال.
٢٧٠	٥ - اختبار بقع العبر (هرمان رورشاخ).
٢٨٥	الفصل الخامس : أزمة البحث التربوى
٢٨٩	أولاً، أزمة البحث التربوى
٢٩٠	١ - الفهم السائد في العولى لطبيعة الأزمة
٢٩١	٢ - رؤية نقدية لطبيعة الأزمة
٣١٢	ثانياً، تصورات نقدية للخروج من الأزمة
٣١٢	١ - ربط البحث التربوى بحركة الواقع
٣١٤	٢ - محاولة تحديد ملامح المنهج النقدي في التربية
٣٣٧	الفصل السادس : المنهج النقدي
٣٤٦	أولاً، النظرية النقدية والعلم الاجتماعى
٣٤٦	١ - النظرية التقليدية والنظرية النقدية.
٣٥٩	٢ - العلم والمصالح الاجتماعية.
٣٧٥	ثانياً، النظرية التقليدية والعلم التربوى
٣٧٦	١ - النظرية التقليدية في العلم التربوى.
٣٨٣	٢ - نقد العلم التربوى الوضعي.
٣٨٨	٣ - الإطار الأيديولوجي للعلم.
٣٩٣	ثالثاً، النظرية النقدية والبحث التربوى في مصر
٤١٧	الفصل السابع : الانثروجرافيا النقدية في منهج البحث التربوى
٤٢٦	أولاً، الانثروجرافيا النقدية في مناهج البحث
٤٢٧	١ - طبيعة المنهج البحثي.
٤٣٢	٢ - الانثروجرافيا النقدية بين المداخل الأخرى.

٤٣٦	ثانياً، روافد نظرية
٤٣٧	١- المفاعلية الرمزية.
٤٤٠	٢- الفيوميولوجي.
٤٤٣	٣- الانثوميولوجي.
٤٤٧	٤- التأويلية النقدية.
٤٥٧	ثالثاً، خصائص الانثوجرافيا النقدية
٤٥٧	١- دراسة الخبرة الإنسانية من الداخل.
٤٦٢	٢- دراسة «منظور» المشاركين والوعى به.
٤٦٥	٣- نشاط بحثى يهتم بالتنظير.
٤٦٨	٤- البحث عن القواعد العاكمة.
٤٧٢	٥- تنظر فيما بين - الذاتية.
٤٧٤	٦- تنظر إلى الحقائق باعتبارها نتاجاً اجتماعياً.
٤٧٨	٧- دراسة الواقع الصغيرة والبنى الكبيرة.
٤٨١	رابعاً، نماذج لدراسات الانثوجرافية
٤٨٢	١- دراسة «ديفيد هارجريفز».
٤٨٣	٢- دراسة «نيل كيدى».
٤٨٧	٣- دراسة «بول ويلز».
٤٨٨	٤- دراسة «ب. لودمان».
٤٩١	٥- دراما «اندى هارجريفز».
٤٩٦	خامساً، الانثوجرافيا النقدية والمدرسة المصرية
٥١٩	المحتويات

من إصدارات المكتبة التربوية

- التربية البيئية
 - التربية والنظام السياسي
 - سياسة التعليم في الوطن العربي
 - كما يكون المجتمع تكون التربية
 - التعليم والتحديث
 - علم الاجتماع التربوي
 - نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي د. عبد الفتاح إبراهيم تركى
 - التربية عند هيجل
 - اقتصاديات التربية
 - التعليم والتنمية
 - طرق تدريس اللغة العربية
 - المناهج الدراسية
 - أسس التربية
 - تربية الطفل
 - التربية المقارنة
 - علم اجتماع التربية المعاصر
 - مناهج البحث في العلوم
 - التربية والنفسية
- د. ابراهيم عصمت مطاعر
- د. شبل بدران
- د. شبل بدران
- د. شبل بدران
- د. شبل بدران
- د. عبد السميع سعد أحمد
- { د. عبد الفتاح إبراهيم تركى
- د. عصام الدين هلال
- { ج.ب. انكىون، ترجمة:
- { عبد الرحمن بن احمد صالح
- د. شبل بدران
- د. زكريا اسماعيل
- { د. محمود أبو زيد
- { د. اسماء محمود غمام
- { د. احمد فاروق محفوظ
- د. شبل بدران
- د. ثناء يوسف العاصي
- د. شبل بدران
- { د. شبل بدران
- { د. حسن البلاوى
- { د. محمد الطيب د. حسنين الدرينى
- { د. شبل بدران د. حسن البلاوى
- د. كمال نجيب

- | | |
|------------------------|--------------------------------|
| د. شبل مدران | ● التربية والمجتمع |
| د. فاروق شرقى البوهى | ● التخطيط التربوى |
| د. شبل مدران | ● رواد الفكر التربوى |
| { د. احمد فاروق محفوظ | ● الانشطة التربوية |
| د. فاروق شرقى البوهى | ● التعليم والبطالة |
| د. شبل مدران | ● تكافؤ الفرص فى نظم التعليم |
| د. وفاء محمد البرعى | ● دور الجامعة فى مواجهة التطرف |
| د. ايمان العربى النقib | ● القيم التربوية فى مسرح الطفل |
| د. شبل مدران | ● نظم التعليم فى الوطن العربى |